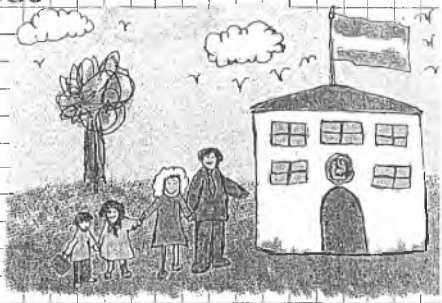
Retratos de familia... en la escuela

Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza

Silvia L. Calvo
Adriana E. Serulnicoff
Isabelino A. Siede
(compiladores)



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

FAMILIAS Y ESCUELA: NUEVOS PUENTES ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA ENSEÑANZA

Silvia L. Calvo, Adriana E. Serulnicoff e Isabelino A. Siede

1. FAMILIAS Y ESCUELAS: "RELACIONES PELIGROSAS"

Este libro aborda un problema que a los docentes les resultará "familiar": la cuestión de la enseñanza de contenidos sobre "las familias".

Las voces de los maestros son variadas y dispares: "Yo, directamente, este punto lo salteo, porque en algunos chicos genera mucha angustia", "yo le pido a cada uno que cuente cómo es su familia y listo", "en mi escuela, dedicamos un día al año a las familias y hacemos una fiesta", "yo no entiendo para qué sirve ese contenido, si los chicos ya saben qué es una familia", "cada año voy probando distintas propuestas, pero nunca termino satisfecho", "cuando trabajo este tema, siempre me queda pendiente la misma pregunta: ¿qué pretendemos que los alumnos aprendan?". El problema está presente en las escuelas y tiene aristas no siempre fáciles de reconocer.

Es habitual usar el adjetivo "familiar" para referirse a algo cercano, querido o conocido, y el verbo "familiarizarse" para indicar la acción de acercarse o conocerse. En organizaciones y empresas es frecuente escuchar "somos una gran familia", para indicar la ausencia de conflictos (o para ahuyentarlos). En la escuela es común que se utilice este término para indicar una "familia de palabras": aquellas palabras que tienen un mismo origen; o la "familia del 30": los que empiezan con un tres en posición decimal, los números que tienen algo en común.

Si en el párrafo anterior trascendemos los significantes y eliminamos

el contexto concreto en que se enuncian, nos quedan al desnudo algunos significados latentes:

- la familia es la ausencia de conflictos,
- en la familia todos tienen el mismo origen,
- en la familia todos se parecen y tienen cosas en común,
- en la familia todos están cerca, se quieren y se conocen.

La sociedad habla de las familias a través de gestos y silencios. Como parte de ella, la escuela habla de las familias no sólo en los momentos en que éste es un tema de enseñanza. En consecuencia, lo que la escuela opina y afirma sobre las familias está de algún modo anunciado antes de que se inicie la enseñanza del tema. Tal como lo plantean los ejemplos precedentes, no se trata de expresiones exclusivas de la escuela ni originarias de ella, sino de frases que recorren diversos ámbitos de la vida social. Sin embargo, en la escuela resuenan con fuerza singular: tal vez porque sólo ella pretende luego abordar a las familias como objeto de conocimiento. La escuela no es la única instancia social formadora de ideas, modelos y representaciones de familia, pero ocupa sin dudas un lugar preponderante en este proceso, por tratarse de la primera experiencia institucional que los niños tienen fuera de su ámbito familiar.

La escuela contiene a los hijos de las familias, los cuida cuando los padres no pueden hacerlo, les brinda nuevos saberes, etcétera. Dentro del conjunto de tareas que cumple la institución escolar, en forma más o menos explícita, la escuela también evalúa a las familias. Al iniciar la escolaridad en un establecimiento, los padres de los chicos nuevos pueden ser catalogados como "macanudos", "difíciles", "raros" o "simpáticos", entre otros adjetivos no siempre aptos para reproducir en este espacio. Se trata de comentarios habituales en todas las relaciones humanas, pero en el ámbito escolar corren el riesgo de convertirse en formas de control, mecanismos más o menos sutiles de clasificación, segregación y etiquetamiento. Por vías no siempre claras, la escuela "aprueba" o "desaprueba" a las familias, tanto como luego lo hará con los alumnos.[1]

¿Qué sucede de parte de las familias? Muchas trabajan con las escue-

1. Se trata de la validación de algunos aspectos del capital cultural con que los chicos llegan, que puede resultar determinante del éxito o del fracaso escolar posterior.

las en forma conjunta y solidaria por la educación de sus hijos, pero otras presentan una variada gama de actitudes problemáticas. Algunas sufren el control de la escuela, como parte de un espejo en que se miran y no se gustan. Esperan que la escuela les dé legitimidad o se las niegue. En algunos casos, la voz del docente puede ser desencadenante de cuestionamientos severos de la dinámica interna de las familias, con riesgo de desembocar en castigos o reprimendas a los alumnos con dificultades escolares. Otras familias interpelan a la escuela, la evalúan, la critican y le exigen. Los padres de algunos alumnos juzgan a los docentes y hasta los desprecian con actitudes más o menos sutiles de descalificación. Familias y escuelas se encuentran cara a cara, se miran de reojo, se apoyan, se pelean, se necesitan, sospechan unas de otras, se reclaman, se repelen, se atraen, se aman y se temen. Ambas instituciones saben que tienen un campo de tareas en común y esto las une tanto como las separa. Cada una tiene una mirada sobre la otra: familias y escuelas hablan y actúan unas sobre otras.

Ésta es una relación particular, que no puede ser pensada por fuera de los procesos sociales y de las condiciones históricas en que se gestan. Por el contrario, es precisamente esa contextualización la que permite vislumbrar la existencia del problema, la posibilidad de otras modalidades, la idea de que el vínculo entre esta escuela y estas familias pueda ser modificado.

2. *LAS FAMILIAS COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO*

En el marco analizado, el tratamiento de los contenidos acerca de la familia abre muchos interrogantes:

- ¿Para qué enseñar este tema?
- ¿Por qué abordar en un espacio público como la escuela una problemática que, aparentemente, pertenece al ámbito de lo privado?
- ¿Cómo enseñar este tema en un momento de transformación profunda de la institución familiar?

Preguntas de esta envergadura no pueden tener una única respuesta, ya que la inclusión de contenidos en planes de estudio y diseños curriculares responde a diversas lógicas y mecanismos de legitimación del sa-

ber escolar. Varias respuestas son válidas, controvertidas y discutibles. Sin embargo, hay una lectura que es posible y necesario realizar: desde sus orígenes, el sistema educativo argentino ha tenido un carácter moralizador. En las clases de higiene y de moral, a través de los libros de lectura y otros recursos, la escuela ha contribuido a constituir el modelo de la familia tipo o nuclear como ideal de "la buena familia". Avanzado el siglo XX, la radio y la televisión compartieron con las escuelas su lugar en la construcción y difusión del modelo de la familia nuclear moderna.

Cuando esta concepción comenzó a resquebrajarse y la realidad desbordó el modelo, se hicieron visibles las dificultades de su tratamiento en el ámbito escolar. También las ciencias sociales se vieron en apuros para entender y acompañar procesos vertiginosos de cambio en la vida cotidiana. Pero la producción de las últimas décadas trajo novedades de envergadura y conceptos renovados que son útiles para la enseñanza. Sin embargo, mientras la escuela de fines del siglo XIX hallaba sustento en las concepciones higienistas y moralizantes de las ciencias del momento, en los últimos años se ha dado un claro desprendimiento de la enseñanza escolar de los campos disciplinares. Este corrimiento se dio en forma particularmente relevante en temas como "la familia".

Actualmente, la incorporación de nuevas vertientes disciplinares y enfoques críticos de la didáctica tradicional suscitan esfuerzos para dar a la enseñanza de las ciencias sociales una fundamentación más sólida y menos parcial que la finalidad moralizante de los inicios. Sin embargo, en el tema de "la familia" parece seguir pesando en demasía aquel mandato inicial. Algunos docentes entienden que la tarea es difundir un modelo de familia, un "deber ser" que hay que inculcar a los niños. Otros intentan abordar el tema desde una perspectiva diferente, pero se enfrentan con el problema de que resulta difícil y complejo encararlo desde miradas más actualizadas de las ciencias sociales. En este sentido, uno de los propósitos de este libro es acercar a los docentes los aportes recientes que las ciencias sociales vienen desarrollando sobre las familias. *Retratos de familia... en la escuela* intenta dialogar con un problema que acompaña desde tiempo atrás a la educación: la construcción de puentes más fluidos entre las disciplinas científicas y el trabajo didáctico. La comunidad científica se enfrenta a la difícil tarea de divulgar los avances de sus investigaciones en términos que la comunidad pueda comprender. La escuela se enfrenta a la también difícil tarea de renovar efectivamente aquello que selecciona para que sus alumnos aprendan.

Intentamos acompañar a los docentes en el camino de preguntarse qué contenidos seleccionar para que los alumnos aprendan. Proponemos a los maestros adentrarse en la lógica de los conceptos, desde el campo en que cada uno de ellos ha sido acuñado. Sumergirse en los lenguajes especializados es un esfuerzo que obliga a romper con cierta inercia intelectual. Esta ruptura constituye un momento insoslayable tanto en los procesos de aprendizaje de los alumnos como de los docentes que pretenden realizar una genuina revisión de los contenidos de enseñanza.

3. *PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS DE* RETRATOS DE FAMILIA

Retratos de familia... en la escuela está organizado en dos partes. En la primera se presentan tres artículos que proponen una nueva mirada didáctica sobre los contenidos vinculados con "las familias". Intentan revisar, ampliar y reformular algunos de los interrogantes clave que se presentan en la enseñanza. Estos trabajos no tienen un carácter exhaustivo y se nutren de la lectura de los artículos posteriores. Por otra parte, pensamos que pueden posibilitar la revisión de otros contenidos de las ciencias sociales que plantean dificultades afines.

Isabelino Siede, en "Palabras de familia", analiza algunos modos habituales del tratamiento del tema en las escuelas y propone un abordaje a partir de las ideas de unidad y diversidad. Plantea ciertos criterios didácticos para partir de la diversidad lejana y analizar cada modalidad familiar. Finalmente, presenta algunas propuestas concretas para llevar adelante en las aulas.

Adriana Serulnicoff, en "Las familias y sus cambios", define cuáles son las vinculaciones entre estos conceptos y expone las razones por las cuales resulta interesante el abordaje de la familia desde una perspectiva del cambio social. Para ello elabora un conjunto de criterios didácticos que vertebran la propuesta de enseñanza. Ésta presenta un itinerario de actividades en el cual se aborda el estudio de los cambios familiares en relación con las transformaciones en las viviendas.

Silvia Calvo, en "Retratos de familia", propone un abordaje de la problemática de la enseñanza del tema en relación con los procedimientos que se ponen en juego para su estudio. Desde esta preocupación, analiza los aportes que brindan distintas disciplinas como la antropología, la historia o la sociología para el análisis de variadas fuentes.

En la segunda parte se presenta un grupo de artículos que permiten la actualización disciplinar sobre el problema de las familias desde los aportes de la sociología, la antropología, la arquitectura, la historia y el derecho. Hemos incluido en este trabajo sólo algunas de las disciplinas que abordan esta problemática. Sabemos que podríamos diseñar un nuevo libro con los aportes de otras ciencias sociales que trabajan sobre el tema, como la economía, la psicología, la geografía, etcétera.

Presentamos los aportes de las distintas disciplinas como lo que son: problemáticos, dinámicos, tentativos; aunque ello cree más inseguridades, mayores dudas y respuestas menos acabadas. Pues no se trata de reemplazar una verdad por otra; hacer esto sería sólo un "cambio de fachada". Es preciso compartir con el lector que uno de los obstáculos con el que nos hemos encontrado, fue el constante señalamiento de los autores acerca de que si bien estos estudios se han implementado en Europa y Norteamérica, sus avances son aún escasos en nuestro país.

María del Carmen Feijoó, en "La familia en la Argentina", analiza la identificación de "la familia" con "el modelo de familia nuclear", asumido como la "norma", y lo pone en contraste con un estudio pormenorizado de la diversidad de hogares en la Argentina en las últimas décadas. En particular, se detiene a analizar las dinámicas familiares de los sectores populares. Una idea central atraviesa el artículo: la contradicción entre la familia como un espacio de intimidad y la función del Estado como garante de dicha privacidad. Es decir, su necesaria intervención para garantizar las condiciones que aseguren la propagación de las tendencias democráticas en las familias.

Cecilia Grosman, en "El derecho de familia en la Argentina en los umbrales del siglo XXI", delinea las transformaciones que ha sufrido el derecho de familia como consecuencia de los cambios producidos en los escenarios familiares. A su vez, advierte claramente cuáles son aquellas innovaciones legales que aún no se han producido y cuáles son insuficientes para dar respuesta a la multifacética realidad familiar de fines de siglo. El texto se enmarca en la necesidad de dar a conocer a los ciudadanos sus derechos y, a la vez, situar al derecho no sólo en su función instrumental, sino como un horizonte de utopía al cual aspirar.

Anahí Ballent, en "La casa para todos: vivienda y cultura doméstica en Argentina, 1880-1945", realiza un recorrido por los cambios arquitectónicos y sus vinculaciones con las transformaciones de la cultura doméstica, refiriéndose en particular a los modos de vivir en familia asocia-

dos con las distintas viviendas. El texto se dibuja entre dos ideas centrales. Por un lado, alude constantemente a las lejanías y cercanías entre las casas de los sectores populares, las clases media y alta. Asimismo, imbrica la difusión masiva de la casa de departamentos con la necesidad de instaurar la llamada "familia nuclear" o "familia tipo".

Hugo Ratier, en "Parentesco y familia", pone en cuestión la visión etnocéntrica y evolucionista de la familia en Occidente. Para ello analiza los múltiples y diversos sistemas de parentesco que ha estudiado la antropología.

Roy Hora, en "La familia en los tiempos virreynales y las primeras décadas de vida independiente (1750-1850)", se propone revisar críticamente aquella vieja estampa estereotipada de la familia colonial patricia, buceando en los terrenos poco explorados de su vida doméstica. Para ello, incluye algunas distinciones fundamentales entre las familias de las elites y de los sectores populares, diferenciando entre estas últimas, aquellas que vivían en el litoral con una fuerte prevalencia masculina y las familias del interior, con claro protagonismo femenino. También señala un conjunto de similitudes en relación con la esfera de los sentimientos y ciertas continuidades entre el mundo colonial y el escenario de la Independencia.

Por último, hay ciertos temas, preguntas y preocupaciones que se indicaron a todos los autores para que los tuvieran en cuenta en su producción. Develarlos al lector facilitará la integración de las miradas durante la lectura y a la hora de postular caminos de enseñanza. Ellos son:

- Ritos, creencias y costumbres en las familias.[2]
- Diversidad en las familias.
- Cambios, tensiones, conflictos y transiciones en las familias.
- Las desigualdades en las familias.
- Las religiones y la idea de familia.
- Lo público y lo privado, el lugar del Estado en la vida de las familias.

Sería absurdo pretender que la tarea está terminada. Sólo tratamos de desplegar un abanico de problemas complejos y delinear caminos para

2. La familia es un hecho cultural, una construcción social; en tal sentido, para poder comprenderla, es necesario ponerla en relación con los modos de vida de una época.

facilitar la toma de decisiones por parte de los docentes. En el transcurso de la escritura, descubrimos que lo que nos parecía "familiar" tenía muchos vericuetos desconocidos, que al abordar "las familias" nos encontrábamos con parte de nuestra propia historia y presente, que analizar los modos de organización familiar conlleva una aventura intelectual emocionante. Nuestra tarea llegó hasta aquí. Ahora es tiempo de que cada lector emprenda la suya.

1

PALABRAS DE FAMILIA: UNIDAD Y DIVERSIDAD COMO EJES DE LA ENSEÑANZA

Isabelino A. Siede

Entre los temas abordados por la enseñanza de las ciencias sociales, el de la familia es quizás el más habitualmente catalogado como problemático, ideologizado, carente de sentido o reñido con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Este trabajo pretende aportar algunas reflexiones a ese debate, pero aspira con mayor énfasis a plantear algunas propuestas, criterios de trabajo y recorridos posibles para uso de los docentes que tienen como tarea la enseñanza de este tema.

Es probable que muchas de las críticas descriptas hallen justificación suficiente en la forma tradicional de abordarlo y que otras provengan más bien de los intentos recientes de actualización de los enfoques clásicos. Por tal motivo, un intento de reformulación de la enseñanza sobre las familias debería partir del aula y retornar a ella. Al entrar en el aula, para detectar en qué fallamos o cuáles son nuestros supuestos, no pretendemos criticar la tarea de los maestros ni menospreciar su esfuerzo, sino clarificar el lugar desde el cual partimos.

Es justo reconocer que en la didáctica de las ciencias sociales aún nos quedan muchas preguntas sin responder y huecos sin llenar, por lo que nuestro recorrido se presenta como una hipótesis. Presentamos una propuesta para un tema puntual, en el debate acerca de qué y cómo debe enseñar la escuela.[1] Desde ese marco, entonces, vamos a comenzar por el

1. Un debate que necesitamos defender y garantizar que se lleve a cabo en el escenario público, con argumentos racionales y mecanismos participativos.

análisis de algunas prácticas comunes y de las concepciones que les dan sustento, para luego formular algunos criterios didácticos que consideramos superadores y esbozar algunas propuestas concretas para cada etapa de la enseñanza sistemática.

1. QUÉ SE ENSEÑA HABITUALMENTE ACERCA DE LAS FAMILIAS

Reconocemos tres líneas de trabajo usuales, a las que damos nombres arbitrarios: *"La familia: partes y funciones"*; *"Construyamos la idea entre todos"* y *"Este tema lo salteamos"*. Esta descripción de las prácticas usuales de enseñanza se nutre de las expresiones docentes, las posiciones de los maestros frente al problema, las experiencias que acerca del tema se reciben en los hogares, pero obviamente no hay aquí un recuento estadístico ni pretensión de exhaustividad. Se trata más bien de un intento de desplegar las prácticas que conocen todos los que transitan las escuelas y en las cuales creemos que cada maestro podría identificar la suya propia.

1.1. "La familia: partes y funciones"

Así podríamos denominar a la enseñanza tradicional acerca de las familias: la presentación de un "modelo familiar", cuyos componentes y funciones personales están claramente preestablecidos y son susceptibles de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de un abordaje ligado a una finalidad moralizadora, característica de los tiempos en que la escuela llegaba a los poblados a continuación del ejército o en competencia con las iglesias. Se nutre de la matriz fundacional de la escuela pública, que pretendía disolver las diferencias en un "crisol de razas" donde las categorías de nativo-extranjero y provinciano-porteño se fundieran en la única denominación de "argentino". En ese proceso, la escuela no fue sólo reproductora de un orden social vigente, sino co-productora de una nueva realidad cultural en la cual la tarea de sustitución de normas y valores tuvo un peso decisivo. En muchos casos esta inculturación se hizo a contrapelo de las costumbres familiares y de la educación parental.

En este tipo de abordaje se enseña *cómo debe ser la familia*, quiénes la integran y cuáles son sus funciones internas y externas. Desde este enfoque, la familia es una y constante, posee un padre y una madre, con ta-

reas claramente diferenciadas. Las características definitorias de la familia son la corresidencia (vivir en la misma casa) y el parentesco. Los lazos de parentesco se dan por consanguinidad (de padres a hijos o entre hermanos) o por contrato (entre marido y esposa). Se trata de un modelo rígido y estático, que se pretende natural. Toda situación que se aparte de este modelo es considerada un "desvío" o una "disfunción".

Hacia los años '40 y '50, la literatura escolar presentaba un modelo familiar armónico, jerárquico y homogéneo. La estructura tradicional identificaba a cada miembro del grupo con algún valor predominante: el padre-autoridad, la madre-comprensión y los hijos-respeto.

Más cerca de nosotros, en los años '70, el corto período entre dictaduras militares fue prolífico en discursos críticos hacia la educación formal y una de las producciones emblemáticas era el análisis demoledor de los textos escolares.[2] La "familia tipo" que se presentaba entonces como modelo era un poco más democrática: sus miembros se tuteaban y se mostraban "retratos familiares" más distendidos. Sin embargo, seguía siendo un modelo homogéneo: el padre trabajaba, la madre cocinaba y los hijos (generalmente dos) iban a la escuela. Este modelo signó la enseñanza durante los tiempos de la dictadura militar, aun cuando oficialmente se añorara volver al modelo más tradicional de las jerarquías estables. Los Contenidos Mínimos del Nivel Primario Común, aprobados en 1977, establecían:

CONTENIDOS MÍNIMOS	ALCANCES
La familia	
• Composición y actividades	– La comunidad familiar: integrantes. Relaciones entre padres e hijos. El trabajo de los miembros de la familia. Las fiestas de la familia.
• La casa	– Dependencias. Plantas y animales de la casa.
• La familia cristiana	– Creencias de la familia cristiana.
• Las fiestas religiosas	– Las fiestas religiosas: el domingo, la Semana Santa, Navidad.

(Ministerio de Cultura y Educación: *Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio; Contenidos Mínimos del Nivel Primario Común*. Buenos Aires, 1977, pág. 19.)

2. Véase, por ejemplo, el estudio de Anadón y otros: "Análisis ideológico de textos escolares", publicado en 1975 en la *Revista de Ciencias de la Educación*.

Tal era el modelo que se quería instaurar a través de las escuelas. El retorno a la democracia supuso un sinceramiento generalizado de las costumbres. La ley de divorcio vincular y la de responsabilidad compartida de los padres, entre otras, abrían las puertas a variantes que discordaban con el modelo. Así fueron corriéndose los velos tras los cuales se hablaba con sigilo de separaciones y nuevos casamientos o de uniones de hecho. La realidad iba mostrando que no se podía considerar "excepcional" o "anormal" lo que tendía a ser mayoritario y puso al desnudo la fuerte carga ideológica que estaba por detrás de la "familia tipo" (véase Feijoó, en este libro).

En las escuelas, el modelo de enseñanza que llamamos *"La familia: partes y funciones"* entró en franca declinación, aunque todavía hoy se encuentran defensores a ultranza de "la tradición y las buenas costumbres", pese a que la realidad los haya dejado solos. También subsisten prácticas de aula que, sin embanderarse explícitamente en la ideología que sustenta este modelo, la repiten acríticamente.

1.2. "Construyamos la idea entre todos"

Ésta es una de las variantes actuales de la enseñanza, que surge como reacción ante el abordaje anterior. Como fruto de la crisis del modelo tradicional, algunos maestros se propusieron *dar cabida a la realidad*. Entienden que los mejores representantes de la realidad son los chicos: sus propias familias dan cuenta de múltiples variantes de la estructura familiar.

Consecuentemente, en algunas escuelas, la enseñanza acerca de las familias ha devenido en una suerte de "cuéntame tu vida", en el cual cada alumno describe su propia familia y aporta algunas fotos. Por lo general, no hay actividades previas que den sentido al trabajo propuesto o alerten acerca de qué se espera que los alumnos aprendan. Algunos docentes plantean que luego de analizar la "diversidad" de familias arriban "entre todos" a una "definición" de familia. Los términos entrecomillados son los que creemos necesario cuestionar en profundidad.

En primer lugar, la diversidad de familias que se encuentra en un aula escolar es bastante limitada y la presencia de circuitos diferenciados de educación permite suponer que se puede llegar a reducir aun más: en Argentina, la amplitud social que caracterizaba a las escuelas públicas de

unas décadas atrás se ha perdido en gran parte. De todos modos, si hubiera una diversidad grande en el grupo de familias de los alumnos (generalmente entre 20 y 30 chicos), difícilmente podría ser representativa de la amplia gama de modelos posibles. Por ejemplo, los hogares unipersonales, es decir, de personas que viven solas, difícilmente estén representados en el aula; en escuelas de zonas rurales o suburbanas puede haber un porcentaje mayor de familias extensas y en escuelas de zonas urbanas, mayor cantidad de familias nucleares, etcétera. La diversidad pretendida es, entonces, engañosa y sería conveniente acotar el término: hay *multiplicidad* de casos y eso es bueno, pero no la variedad suficiente, como veremos más adelante.

En segundo lugar, cuando se habla de una "definición" de familia, se alude generalmente a una o dos frases que enuncien las notas distintivas de lo que es una familia. Definiciones tales como: "la familia es el grupo en el que todos nos queremos y nos ayudamos"; "la familia es la célula básica, la semilla de la sociedad"; "la familia es el grupo en el que los más grandes cuidan y educan a los más chicos", etcétera, son evidentemente planteos de corto alcance. A veces, los maestros se contentan con llegar hasta aquí, aunque saben que es muy poco lo que estas frases aportan al conocimiento de la realidad social. La pregunta aún no resuelta es si sería posible enseñar algo más pertinente, más útil y menos alejado de los aportes disciplinares sobre el tema.

1.3. "Este tema lo salteamos"

Éste no es un enfoque, en sentido estricto, sino una renuncia expresa a la resolución del problema. No obstante, encuentra numerosos adeptos entre docentes que no abordan la enseñanza acerca de las familias y directivos que están dispuestos a dejar pasar el desliz o incluso a promoverlo. Que la escuela tome decisiones curriculares y que evalúe con criterios propios la adecuación de los lineamientos generales a su contexto no puede ser objeto de crítica en tiempos en que se pretende dar mayor autonomía al trabajo de los docentes. Sí es, en cambio, criticable que se deje de lado un tema sólo porque "molesta" o porque "es difícil de enseñar".

Muchos docentes plantean: "entre mis alumnos hay muchos hijos de padres separados, yo con ese tema no me meto"; "¿qué vas a enseñar de la familia, si ahora lo que hay es un lío bárbaro?"; "la familia ya no exis-

te", etcétera. Con frecuencia, estos planteos remiten a una demanda muy presente en las escuelas: "no podemos educar a los chicos si la sociedad está cada día peor". En el fondo, se trata de una variante de la primera posición, se sostiene un único modelo de familia y se acusa a la sociedad de haberlo abandonado. Un razonamiento de este tipo merece un análisis sesudo, pero al menos debemos considerar que manifiesta la ausencia de plasticidad con que se miran los cambios sociales desde la escuela (véase Serulnicoff, en este libro).

En otros casos, los docentes viven con tensión las contradicciones entre el "modelo" que deberían enseñar y su propia realidad, que no concuerda con los cánones. La respuesta frecuentemente es el silencio. Asumen su propia estructura familiar o la de sus alumnos como una carencia y suponen que dejar de lado el tema es "un acto piadoso". Desde nuestra óptica, actitudes de este tipo son, por un lado, el éxito de la discriminación emprendida desde, por ejemplo, los Contenidos Mínimos de 1977 y, por otro, constituyen la continuidad de esa tarea discriminatoria, en tanto niegan a los alumnos una posibilidad de conocimiento.

En Argentina, los diseños curriculares han insistido en ubicar la enseñanza acerca de las familias en el nivel inicial y en los primeros años de la educación básica. Los Contenidos Básicos Comunes[3] han extendido su presencia a todos los niveles de la Educación General Básica, por lo que saltear el tema no resuelve el problema: en todo caso plantea la necesidad de discutirlo a fondo.

2. QUÉ DIFICULTADES PRESENTA LA ENSEÑANZA ACTUAL ACERCA DE LAS FAMILIAS

Los modelos que describimos no agotan todas las posibilidades, pero son representativos de buena parte de las prácticas escolares. Si están allí y mantienen su vigencia no es sólo por costumbre, sino porque dan cuenta de suposiciones fuertes, creencias arraigadas y sostenidas, concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, modos de entender las relaciones entre la escuela y la sociedad. En este apartado, entonces,

3. Contenidos establecidos por acuerdo federal, sobre la base de los cuales cada provincia autónoma elabora sus propios diseños curriculares.

analizamos algunos supuestos que subyacen en las prácticas descriptas anteriormente y las dificultades que tales supuestos generan.

2.1. Lo cercano y lo lejano

Desde tradiciones de larga y corta data (Camilloni, 1995) se ha extendido la creencia de que la enseñanza de las ciencias sociales debe partir del ambiente cercano, el medio vivido por los niños y conocido por "experiencia directa", y avanzar hacia medios lejanos, percibidos o concebidos, a los cuales se accede por documentos y, en algunos casos, también por "experiencia directa". El esquema más difundido en los últimos años es el que propone Hannoun (1977), que ha inspirado buena parte de las reformas curriculares de la década del '80.

Actualmente, se pueden plantear varias objeciones a tal enfoque. En primer lugar, si una experiencia es "directa", ninguna lectura lo es. Según los aportes de Piaget y su escuela:

> Desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es jamás copia pasiva de la realidad externa, pálido reflejo de la transmisión social, sino creación continua, asimilación transformadora (Ferreiro y García, 1974, pág. 12).

Es decir que el conocimiento es siempre una acción de reconstrucción, en la cual interactúan los conocimientos anteriores del sujeto con lo que para él es observable en la situación abordada. En ese sentido, lo que cada alumno puede *observar* en una salida de campo no es sólo lo que se ve, sino lo que se puede inteligir o entender. Por eso, el sólo contacto directo con la realidad no constituye aprendizaje o, al menos, no garantiza que se aprenda aquello que el maestro pretende enseñar.

En consecuencia, esta expresión ambigua ha permitido la permanencia renovada de planteos empiristas de la enseñanza, ya claramente superados, que promueven el "contacto directo" con el medio, sin prever estrategias didácticas para analizar las relaciones, los procesos, los actores y otros aspectos de cada ámbito visitado. Por nuestra parte, defendemos enfáticamente la validez de las salidas de campo, pero como una estrategia de enseñanza que debe ser preparada por el docente y orientada didácticamente, sin esperar la instancia mágica del "contacto directo".

En segundo lugar, la tesis de que esta gradación de los ambientes de

menor a mayor extensión favorece los aprendizajes es de dudoso sustento, ya que sólo se comprenderá cabalmente cada uno de los niveles en la medida en que se construyan y establezcan relaciones entre ellos: de similitudes y diferencias, de inclusión e interdependencias, etcétera. Por tanto, es preferible ahondar en propuestas que favorezcan el análisis de estas relaciones, desde el comienzo de la escolaridad.

En tercer lugar, hay una característica del conocimiento social que este enfoque parece desconocer: la implicancia del sujeto en el objeto de conocimiento. El abordaje de las ciencias sociales presenta la dificultad de que el sujeto, de alguna manera, forma parte del objeto que quiere conocer y se ve afectado por ello.

> Los niños no se enfrentan a un objeto que permanece indiferente, sino que opera como si ellos fueran sus objetos (de disciplinamiento). Nos encontramos ante una situación bien peculiar: los sujetos realizan una actividad cognoscitiva sobre un objeto que los constituye como objetos de "moldeamiento social". Podría pensarse que los sujetos "toman conciencia" de un sistema que es actuado o vivido cotidianamente, por su intervención (Castorina, 1989, pág. 52).

Esta dificultad se agudiza si pretendemos partir del medio vivido: nada hay más difícil de comprender que la propia familia, y este aprendizaje lleva toda la vida. Entonces, ¿por qué proponerlo como objeto de enseñanza al comienzo de la escolaridad?

En cuarto lugar, la diferenciación entre medios cercanos-conocidos y lejanos-desconocidos puede haber sido pertinente para niños de algunas décadas atrás, pero no lo es en la actualidad. Desde que apareció la televisión, su presencia en los hogares urbanos ha crecido hasta abarcar casi a la totalidad. En consecuencia, *el medio se ha mediatizado:* los niños conocen la existencia de diferentes realidades antes de que la escuela se las presente. Han visto, por ejemplo, leones en la selva, calles neoyorquinas y atuendos orientales. Como contrapartida, es probable que conozcan mucho menos su barrio: en las grandes ciudades el supermercado ha reemplazado al almacén, el shopping desplazó a la tienda cercana y el teléfono y el fax disminuyen la necesidad de salir a la calle para situaciones variadas. Los sectores medios viven puertas adentro de sus departamentos y los chicos ya no juegan tanto en la vereda. En este contexto, mal puede decirse que el barrio o las cuadras cercanas son el "medio conocido" desde el cual partimos a conocer nuevos horizontes. Por el con-

trario, si algo justifica el estudio del ambiente cercano es su significativo extrañamiento para muchos de los alumnos.

Una última objeción es de índole valorativa. Podemos sospechar que el enfoque de enseñanza que avanza por círculos concéntricos desde lo cercano a lo lejano es una fuente importante de prejuicios en la construcción de la identidad. Si se empieza por conocer la propia comunidad, ésta se transforma en patrón de comparación cuando se arriba al estudio de otras comunidades. Así, con la mejor de las voluntades, el docente llega a afirmar: "son normales, porque son como nosotros" o "tenemos que aceptarlos aunque ellos sean diferentes", desconociendo que la diferencia no está en uno u otro polo sino en la comparación entre ambos. Se podrá objetar que las raíces de la discriminación son más complejas y que es natural comparar otras comunidades con la propia. Concedido, pero no es conveniente que la escuela enfatice la discriminación comparativa en la enseñanza sistemática o avale sus conclusiones. En todo caso, que la diversidad se presente primero para luego entender nuestra cultura como *una entre otras posibles* (véase Ratier, en este libro):

> ¿Qué sucede si utilizamos los círculos concéntricos, pero damos un énfasis distinto? ¿Si centramos nuestra atención esta vez en las estructuras sociales y la participación en grupos cada vez más amplios? Los educadores que utilizan este método suelen empezar con la familia, pero incluyendo familias de diversas partes del mundo, así como de la comunidad propia. Las diferencias en la vestimenta y la vivienda se presentan como ejemplos de la capacidad de los seres humanos para hallar una manera inteligente de vivir en diversos climas y medios ambientes. La misma dimensión mundial se utiliza para tratar de grupos sociales más amplios. Los niños aprenden a considerar a su familia como *una de las múltiples familias* y a su nación como *uno de los numerosos países* respetables que forman la comunidad de las naciones (UNESCO, 1986, pág. 37. Destacado en el original).

En síntesis, el enfoque de los círculos concéntricos de menor a mayor es una creencia riesgosa en la enseñanza de las ciencias sociales, porque desdeña las relaciones y articulaciones entre niveles, agudiza dificultades propias del conocimiento social, desconoce cambios en la vida cotidiana de los niños en las últimas décadas y puede promover prejuicios y actitudes discriminatorias.

Tanto el enfoque de "La familia: partes y funciones" como "Construyamos la idea entre todos" se nutren de este supuesto por el cual convie-

ne partir de la familia de los alumnos. La diferencia radica en que, en el primer caso, dado un modelo general (a través del libro de texto o la palabra del maestro), cada situación personal se compara explícita o implícitamente con dicho modelo; en el segundo caso, luego de poner sobre la mesa las características de cada familia particular, se arriba a una conclusión que se supone generalizable. En ambos casos, abordar la familia de los alumnos suscita algunas trampas:

- en el primer caso, cuando los alumnos comparan sus propias familias con el modelo y no concuerdan, asumen que el problema es propio y (más allá de las resonancias afectivas que esto implica) no alcanzan a cuestionar la validez del modelo;
- en el segundo caso, la construcción de una mirada del mundo a partir de los datos disponibles en un grupo pequeño es, básicamente, un procedimiento inválido para el conocimiento social y (más allá de las actitudes discriminatorias que despierta) no sirve para entender la realidad social.

El supuesto que debemos erradicar es creer que, en la enseñanza acerca de las familias, el objeto de estudio son las familias de los alumnos.

2.2. Hechos y conceptos

En los últimos tiempos se ha extendido el uso de una clasificación de contenidos escolares: los conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas denominaciones presentan algunos inconvenientes: por ejemplo, la expresión "contenidos conceptuales" (César Coll y otros, 1994) es menos explícita que su formulación anterior: "hechos, conceptos y principios" (César Coll, 1987) y ubica en una misma categoría contenidos que requieren cierta diferenciación.

En forma genérica, al hablar de "conceptos", nos referimos a todo término o expresión verbal al cual pueda atribuírsele un significado. Son conceptos de uso vulgar: "mesa", "silla", etcétera. Los conceptos científicos se diferencian de los usados cotidianamente porque deben ser definidos, explicados o justificados. Así, cada disciplina va conformando una red de conceptos básicos que sirve como vocabulario para la comunicación de los conocimientos construidos en ese marco disciplinar. Atribui-

mos a la matemática los conceptos "adición", "sustracción" o "polinomio" y a la biología conceptos como "digestión" o "reproducción". En muchos casos se trata también de palabras usadas en el lenguaje coloquial, pero en las ciencias deben adquirir un significado más unívoco y preciso. Así, "moneda" no significa exactamente lo mismo en el diálogo vulgar que en la teoría económica, "fuerza" tiene un sentido preciso para la física y "explicación" presenta connotaciones específicas, por ejemplo, para la historia. Cada campo disciplinar establece formas particulares de justificación de sus conceptos.

En este apartado analizaremos qué sucede con los *hechos* y los *conceptos* en la enseñanza actual acerca de las familias. En el aula, pueden coexistir frases como éstas:

1. "las familias actuales tienen menos integrantes";
2. "ahora las familias son más democráticas que antes";
3. "la familia es la célula básica de la sociedad";
4. "los padres se ocupan de los hijos y les dan alimento, educación y protección";
5. "los niños deben respetar a los mayores y a los demás integrantes de su familia".

Se trata de expresiones de índole diferente. La primera frase plantea un dato cuantitativo y mensurable, aunque en forma muy genérica. La segunda expresa un juicio de valor que, como tal, puede ser discutido. La tercera sintetiza una posición acerca de la relación entre familia y sociedad, originada en un marco teórico particular. La cuarta frase es ambigua: puede ser una descripción de la realidad o establecer un modelo acerca de las responsabilidades parentales. La quinta expresa una obligación sin sustento a la vista. Todas ellas presentan dificultades particulares en la enseñanza.

La primera dificultad es compartida por todas las frases y radica en que nunca se explicita qué tipo de afirmación está realizando el docente. Se trata de un problema que compromete la legitimidad de la enseñanza, particularmente en el tema de la familia, pues la ambivalencia puede alterar notablemente el mensaje. Tomemos como ejemplo la cuarta frase: "los padres se ocupan de los hijos y les dan alimento, educación y protección". Podríamos encontrarla en numerosos textos escolares y en millares de exposiciones orales y, sin embargo, su significado es ambiguo.

Podríamos encontrarla en las dos líneas de enseñanza que caracterizamos sobre las familias, pero con sentidos diferentes.

Para "Construyamos la idea entre todos", puede indicar una descripción supuestamente neutra de la realidad: los padres se ocupan de sus hijos. Si ése fuera el caso, es claramente falsa como generalización, ya que numerosos padres y por razones bien variadas no se ocupan de sus hijos. Es parte de la falsedad a la que se llega por vía de generalizar la experiencia vital de los alumnos.

En "La familia: partes y funciones", puede describir la función de los padres en un "modelo de familia", pero en este caso deja de ser neutra y aséptica, pues su significado último es: el único modelo posible de familia es aquel en el cual los padres se ocupan de cuidar a sus hijos. Este modelo no aceptaría, por ejemplo, la organización familiar de los *kibutzim* de Israel o la de familias extensas en que otros familiares pueden responsabilizarse de estas tareas, etcétera.

Para entender esta ambigüedad en la enseñanza necesitamos analizar brevemente qué sucede con los hechos y conceptos en la producción de conocimientos acerca de la realidad social. En las ciencias sociales hay conceptos de variado origen y diferente envergadura, cuya caracterización es fundamental para la enseñanza. La tradición empirista sostiene que el único conocimiento válido es el que proviene de la experiencia. Por lo tanto, las ciencias sociales sólo pueden utilizar conceptos derivados de la observación: se describen hechos frecuentes a partir de la relación entre variables. Por este camino se arriba a *generalizaciones empíricas*. Por ejemplo, cuando decimos que "las familias actuales tienen menos miembros" luego de analizar datos censales y compararlos con los de censos anteriores. Desde esta vertiente, las explicaciones también se justifican como relaciones entre variables. Por ejemplo, una investigación cuantitativa puede concluir que "a menor cantidad de miembros de una familia, hay mayor cantidad de relaciones entre un miembro y cada uno de los miembros restantes". Las corrientes actuales de las ciencias sociales utilizan la investigación cuantitativa, aunque generalmente sin el margen estrecho fijado por el empirismo, por lo cual incluyen también otras formas de explicación de las relaciones sociales (véase Feijoó, en este libro).

Otro tipo de conceptos es el denominado *constructo*. Se trata de conceptos elaborados por los cientistas sociales, en el marco de una teoría particular, para dar cuenta de cierto fenómeno, explicar un problema o

integrar un cuerpo teórico. En consecuencia, un constructo posee una definición que se entiende sólo en cierto contexto y puede variar su significado cuando es usado por diferentes autores o corrientes, puede variar con el tiempo, puede ser descartado por inadecuado, confuso, equívoco o porque puede ser reemplazado por otro. Por ejemplo, la noción de "desarrollo", que se usaba en los años '50 fue bastante criticada posteriormente y modificada por quienes la utilizan actualmente. En los últimos años, la expresión "Tercer Mundo" tiende a desaparecer de la bibliografía social. "Economía de mercado" no significa lo mismo ahora que en el siglo pasado, aunque hay rasgos que permanecen. La palabra "educar" o "educación" es interpretada de modos distintos por diferentes pedagogos en la actualidad y en la historia. Con el tiempo, algunos constructos cobran autonomía y se pierden los rastros de quien los formuló por primera vez. Todos pensamos en Piaget cuando escuchamos hablar de "epistemología genética", "estadio sensorio-motor" o "abstracción reflexionante", pero no sabemos a quién atribuir expresiones como "diversidad" o "conflicto", cuyas raíces son de larga data.

¿Qué implicancias tiene esto en la enseñanza acerca de la familia? En el modelo tradicional de "La familia: partes y funciones" se desdeñan por completo los datos de la realidad y se prescinde de toda generalización empírica. "Una familia tiene padre, madre e hijos" se dice, sin considerar todos los casos en que esto no sucede así. Para este enfoque, la familia es como debe ser o no es una familia, así que poco importa cuantificar lo que sucede en las familias reales.

Con respecto a los constructos, el primer gran inconveniente es que se utilizan sin ninguna referencia al marco conceptual desde el cual se abordan. Una frase como "la familia es la célula básica de la sociedad", que es de origen funcionalista[4] y tiene cierto sentido en ese marco teórico, se repite sin sustento en libros y clases expositivas.

4. La familia como *célula* es un constructo ligado a la imagen *organicista*, que compara las relaciones sociales con un órgano viviente. Así se habla del "cuerpo social" para referirse al conjunto, el "sentir" nacional como si hubiera un único sentimiento, etcétera. En este contexto, las relaciones sociales son "naturales", como todo cuerpo, y no es equívocado concluir que a algunas células les tocará ser cerebro y a otras sólo uñas: la desigualdad es natural. Más aún, si algunas familias degeneran hacia modelos diferentes, podríamos considerarlas un *cáncer* que debemos frenar antes de que se difunda. Y así sucesivamente...

Hay otro aspecto que la enseñanza de "La familia: partes y funciones" desdeña desde el inicio: la caracterización de las familias se entiende de maneras muy diferentes desde diversas disciplinas y desde distintos enfoques de cada ciencia. El derecho puede afirmar que en las familias argentinas las relaciones se establecen por consanguinidad, por contrato o por adopción. Especialistas atentos a los cambios de las familias pueden discutir cómo dar reconocimiento jurídico a las familias de hecho, qué tipo de vínculos se establece entre el nuevo cónyuge y los hijos del matrimonio anterior, etcétera. Sin embargo, un niño puede considerar que la persona que lo cuida desde que nació (la "chica", la señora, etcétera) es más legítimamente integrante de su familia que el padre que lo abandonó a los pocos meses y esto no es usualmente reconocido por el derecho. Desde la psicología, en cambio, no sería extraño considerar miembros de la familia a todas aquellas personas que un individuo considera como tales. En la escuela, frecuentemente se abordan este y otros temas desde disciplinas diversas, sin explicitar las diferencias de enfoque que esto implica.

¿Qué proponemos hacer? Entendemos que el primer paso es desarticular la "tendencia a modelizar" que es propia de las prácticas educativas tradicionales y que deforma notablemente cualquier objeto de enseñanza. *El objetivo no debe ser instaurar y justificar un modelo de familia en las mentes infantiles, sino acercarlos a la comprensión de la realidad social de las familias, condicionada por múltiples factores entre los que también está la diversidad de modelos o patrones culturales.* En este camino podemos reconocer que los constructos son: conceptos construidos para explicar la realidad, que tienen una justificación particular y pueden ser revisados, corregidos, ampliados, descartados, etcétera.

Mientras tanto, el abordaje "Construyamos la idea entre todos" suele arribar a generalizaciones sin ningún tipo de sustento, ya que considera sólo las familias de los chicos y la muestra analizada es muy pequeña. "En las familias actuales las mamás y los papás trabajan por igual", se afirma en escuelas de cierto segmento social o "ahora todos los chicos estudian" y tantas otras afirmaciones arriesgadas. Por nuestra parte, creemos que existe una buena cantidad de material estadístico que se puede analizar en el aula (sobre todo en grados superiores) y permitir la enseñanza de generalizaciones empíricas de buen sustento.[5]

5. Véase, por ejemplo, *Cambios en el perfil de las familias; la experiencia regional.*

Finalmente, entendemos que tanto las generalizaciones empíricas como los constructos aportan conocimientos susceptibles de ser enseñados y aprendidos, pero quizá requieran estrategias diferentes de enseñanza y un análisis cuidadoso que determine cuándo estamos recurriendo a unos y a otras. En todos los casos, aparece la necesidad de revisar los conocimientos que la escuela enseña acerca de las familias, pues se ve una yuxtaposición de tradiciones dispares que siguen pasando de una a otra generación de maestros. En el punto siguiente abordaremos algunos aspectos de esos conocimientos.

2.3. Conocimientos previos y verdades relativas

En los últimos años, la expresión "conocimientos previos" ha cobrado una importancia y un renombre antes desconocidos. Buena parte de las reflexiones didácticas y de los talleres para docentes dedican un tiempo considerable al problema de cómo incluirlos en la enseñanza de cada área escolar. En torno a la familia, el enfoque tradicional no se preocupaba por ellos, aunque siempre tenemos conocimientos anteriores como punto de partida del aprendizaje, que deben ser referentes permanentes de la enseñanza:

> Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento (Aisenberg, 1994, págs. 149 y 150).

Algunas propuestas renovadoras, en cambio, se regodean en los conocimientos previos y prácticamente reducen a ellos toda la enseñanza. Éste es seguramente el defecto más grave del enfoque que llamamos *"Construyamos la idea entre todos"*. Sigamos la reflexión de Aisenberg:

> No hay una construcción espontánea de los contenidos curriculares del área social. Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar in-

---

un libro editado por la CEPAL con abundante información estadística y análisis meticulosos de la situación de las familias en América latina.

formación nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Ésta es la clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos (ob. cit., pág. 150).

Desconocidos o sobrevalorados, los conocimientos previos son una puerta abierta en la didáctica actual y un campo de investigación que seguramente seguirá siendo fértil en los próximos años. Mientras tanto, el sentido final depende de cómo se encare la tarea. En la enseñanza acerca de las familias el abordaje de las diferencias a la manera de *"Construyamos la idea entre todos"* no conduce a ninguna parte: los niños no modifican sus conocimientos previos ni se construye conocimiento alguno. Por otra parte, es posible pensar un *aggiornamento* del enfoque tradicional, partiendo de actividades de indagación de los conocimientos previos para luego arribar al mismo modelo unificador y prepotente acerca de la familia. De todas maneras, la imposición de ese modelo supondría, en algún momento, una ruptura abrupta de los procesos de construcción autónomos a partir de los conocimientos previos.

Desde la psicología, todavía no contamos con estudios definitivos acerca de la construcción de la noción de familia. Una investigación de Asunción López Carretero (1980) por medio de entrevistas clínicas, establece diferentes momentos en la construcción de la noción de familia. Según la investigadora, en el quinto nivel, las relaciones de parentesco simétricas y asimétricas se combinan correctamente. Para confirmarlo, cita el siguiente ejemplo:

> Si yo he nacido de mi madre y él no, no es mi hermano. Por ejemplo, mi abuela sí porque es la madre de mi padre y está relacionada conmigo... sí entra pero una persona de fuera no (ob. cit.).

Por nuestra parte, entendemos que hay una falla de base en la investigación reseñada, ya que no establece un marco conceptual acerca de la familia y no da cuenta de la diversidad de situaciones y enfoques al respecto. Muestra de ello es el ejemplo considerado "correcto". En muchas familias encontramos hermanos de pleno derecho que son hijos de un mismo padre aunque no de la misma madre. También hay lazos legales en caso de adopción, cuando no hay consanguinidad. Desde miradas psicológicas y antropológicas, encontramos muchas situaciones en las cuales una "persona de fuera" (como el nuevo marido de la madre o la nueva mujer del padre) se integran plenamente a la familia y avanzan en

diferentes instancias de legitimidad interna y externa. En estos ejemplos, sólo consideramos situaciones habituales de sociedades occidentalizadas y urbanas, pues en otras sociedades cabrían ejemplos aún más disímiles del modelo. ¿Cuál sería entonces la "respuesta correcta" acerca de qué es exactamente *la* familia? La honestidad intelectual nos lleva a reconocer que no existe consenso social acerca de este tema:

> En 1992, la Organización Roper hizo una encuesta entre los ciudadanos de Estados Unidos acerca de qué constituye una familia:
> - El 75 por ciento dijo que dos hombres *gays* comprometidos el uno con el otro y viviendo juntos no eran una familia.
> - El 37 por ciento contestó que un hombre y una mujer no casados que cohabitan durante largo tiempo no eran una familia.
> - El 10 por ciento dijo que un matrimonio sin hijos no era una familia.
> - El 5 por ciento respondió que una pareja casada que viviera con hijos de anteriores matrimonios no era una familia.
>
> (Jo Boyden, 1993, pág. 56.)

La variedad de respuestas podría atribuirse al desconocimiento de la población acerca del tema, pero probablemente ocurriría algo semejante si encuestáramos cientistas sociales: no existe una definición unívoca acerca de qué es una familia, quiénes la componen y qué tipos de lazos vinculan a sus miembros (véanse Feijoó y Ratier, en este libro).

En consecuencia, la enseñanza al modo de "La familia: partes y funciones" mantiene un supuesto saber universal que hoy es claramente cuestionable: las miradas sobre las familias son siempre provisorias y relativas, como todo conocimiento científico, en general, y de las ciencias sociales, en particular. La imposición de un modelo interpretativo desde la escuela es ilegítimo cuando no se presenta como lo que es: una mirada entre otras posibles.

Entonces, ¿qué se puede *decir* acerca de las familias? Y aun más: ¿es posible *enseñar algo* acerca de ellas? La conclusión a la que parece arribar el enfoque "Construyamos la idea entre todos" es que nada se puede enseñar más allá de los conocimientos previos; la respuesta de "La familia: partes y funciones" es que hay una única verdad y es la que el maestro posee y distribuye. Por nuestra parte, entendemos que ambas respuestas se nutren de supuestos errados sobre el conocimiento del mundo social y la función social de la escuela. Es en ellos, entonces, que encontraremos algunas respuestas concretas al problema.

La riqueza y la complejidad del desafío es que nos movemos en un terreno donde la incertidumbre es mayor que las certezas. *Se trata de partir de la diversidad para llegar nuevamente a ella: la diversidad es legítima. A la vez, la unidad es un referente del camino, ya que los patrones comunes nos permiten entender y validar la diversidad que mostramos. Se trata, en definitiva, de un nuevo marco de comprensión del conocimiento científico que debemos enseñar en la escuela.*

> Que la ciencia no se mueve para buscar certezas sino para reducir incertidumbres es un tópico de fuerte impacto en la cultura y en la educación. No se espera que la ciencia nos dé certezas sino que nos ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres (Cullen, 1997, pág. 81).

Si la escuela no ayuda a construir conocimientos válidos para reducir la incertidumbre, deja lugar a los prejuicios, que son las certezas fundadas en el desconocimiento y transmitidas por costumbre. Esto ocurre porque la sociedad alude a la familia en gestos y palabras que tienen un peso considerable en la construcción de las nociones por parte de los niños:

> La ausencia total de evolución en las preguntas relativas a la organización y funciones del grupo familiar no son el resultado de una interpretación por parte del niño de las relaciones interindividuales que se producen en el grupo, sino de una constatación de estos hechos o, lo que es lo mismo, de un sometimiento de la razón a los imperativos del medio. De esta forma, las presiones ejercidas por la familia a través de las respuestas que dan al niño, bien en forma de actitudes, de acciones concretas, de transmisiones verbales, conforman su concepción social (López Carretero, ob. cit., pág. 103).

En este sentido, los docentes deben tener en cuenta que las concepciones que los alumnos traen a la escuela acerca de la familia (sus conocimientos previos) suelen contener una considerable maraña de prejuicios: los discursos valorativos de circulación social a veces parecen tener más peso que la propia experiencia familiar y la interacción con otras familias. En consecuencia, el desafío de la enseñanza es transitar desde el prejuicio a la construcción de juicios autónomos y tolerantes con la diversidad. No arribaremos nunca a verdades acabadas o definitivas, sino a la dinámica de un conocimiento que sigue de cerca las transformaciones de la sociedad en el ámbito privado. Ahora bien, el camino enunciado está repleto de dificultades: no es nada sencillo disolver los prejuicios. La

presunción de que simplemente "mostrar la realidad" y "valorar explícitamente la tolerancia" derrumban por sí solos los preconceptos es falsa:

> Todo hace suponer que en el caso del conocimiento social e histórico la resistencia al cambio será mucho mayor debido a la influencia de los valores [...]. Los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones (Mario Carretero, 1995, pág. 23).

Si ataca los prejuicios y denuncia la intolerancia, la escuela no sólo se propone contraargumentar los conocimientos previos sino patrones culturales de fuertes raíces en los discursos sociales.[6]

Poco a poco vamos llegando al nudo del problema: ¿qué sentido puede tener la enseñanza acerca de una realidad social diversa y cambiante como la organización familiar?, ¿qué significado tiene la diversidad en este contexto?, ¿en qué medida abordar la diversidad es disruptivo con las tradiciones pedagógicas dominantes?

3. POR QUÉ LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD SON EJES FUNDAMENTALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El final de siglo presenta un panorama muy diferente de aquel que imaginaban los que iniciaron la centuria. Los cambios en las sociedades, los avances tecnológicos y la crisis de los discursos siguieron derroteros en muchos casos inesperados. El siglo XX vio nacer y morir al Muro de Berlín, incrementó los recursos para la comunicación y el transporte, asistió a horrores inimaginables y gestó soluciones hasta poco antes impensadas. Mientras tanto, los discursos acerca de la realidad social transitaron de la omnipotencia a la pregunta y de la certeza a la duda. Cada segmento de las antiguas conquistas de las ciencias sociales hoy es reconsiderado y cuestionado.

En este contexto, la organización familiar atravesó instancias diferentes en cada región del planeta y fue objeto de políticas dispares según las

6. En este sentido, abordar la enseñanza acerca de las familias desde la unidad y diversidad constituye un camino contrahegemónico y de resistencia.

certezas acuñadas en cada bando. A las puertas del siglo XXI hay dos señales que no se pueden desconocer:

- la familia pervive como núcleo primario aun en los lugares en que se intentó desplazarla o sustituirla,
- las estructuras familiares se han diversificado aun en los lugares en que se buscó preservar las variantes tradicionales.

En el marco de estos procesos podemos comprender la enseñanza actual acerca de las familias y buscar caminos alternativos que nos permitan superarla.

3.1. Las familias y los contextos culturales

Las escuelas han sido uno de los puntales de las políticas culturales a favor y en contra de la organización familiar. Dominada por intereses ideológicos, la enseñanza acerca de las familias se redujo, en general, a traducir esas políticas en versiones que "naturalizan" el estado de situación al que se pretende arribar. En América latina, la opción deliberada fue rescatar la naturaleza indeclinable del triángulo básico entre padre-madre-hijos (véase Ratier, en este libro), desdeñando el análisis crítico de las múltiples experiencias presentes:

> El sesgo ideológico que rodea el concepto de familia hace que en su estudio predomine más la percepción esquemática de una unidad natural que la de una unidad de organización social condicionada social, histórica, económica y políticamente, en la cual se procesan diversas experiencias marcadas por peculiaridades culturales, étnicas, políticas, sociales y por variables inherentes a los espacios sociales que la circundan, como la estructura de las sociedades y los estados (CEPAL, ob. cit., págs. 125 y 126).

Abordar la enseñanza de esa "organización social condicionada" implica poner sobre la mesa la realidad social, en desmedro de los modelos prefijados. En definitiva, se trata de comprender a cada familia como grupo primario contextuado, inmerso en variables culturales que lo moldean y le dan sentido, y a las cuales, a su vez, las familias recrean y resignifican. De algún modo, el estudio escolar acerca de las familias debe-

ría avanzar en un sentido semejante al de las ciencias biológicas. Años atrás, para estudiar "los peces", abríamos uno por el medio y observábamos sus partes inertes. Con posterioridad, se difundió la costumbre de tener peceras en las aulas o en los laboratorios y centrar la enseñanza en el análisis de las conductas del pez en su hábitat, lo cual resulta más interesante y valioso. Abordar la diversidad supone, entonces, pasar de un análisis "anatómico" de "la" familia a un estudio "etológico" de las diferentes organizaciones familiares.

En este punto, la enseñanza acerca de las familias pone en juego otro tema que es más vasto y complejo y que aparece como problema recurrente y preponderante en el debate pedagógico de fin de siglo: la relación entre escuela y diversidad cultural. Palabras como "multiculturalismo", "interculturalismo" y "pluriculturalismo" son objeto de disputa en la definición de políticas curriculares y estrategias didácticas.

> Multiculturalismo está quedando como el reconocimiento de que en un mismo territorio existen diferentes culturas. Interculturalismo es una forma de intervención ante esa realidad que tiende a poner el énfasis en la relación entre culturas. Pluriculturalismo es otra forma de intervención que tiende a poner el énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura (Flecha, 1994).

En estos términos, *la enseñanza de las familias desde la diversidad debería adoptar un* enfoque pluricultural *con una* finalidad intercultural. *Es decir, proponemos abordar la enseñanza poniendo el énfasis en las especificidades culturales y en el derecho a que sean respetadas en cada uno de los contextos analizados, para posibilitar una relación tolerante y solidaria entre los diferentes grupos culturales.*

Cabe considerar que la diversidad ha sido enarbolada desde ópticas disímiles y con objetivos dispares, por lo que se hace necesario aclarar cuál es concretamente la diversidad de la cual hablamos.

3.2. Los límites de la diversidad

Abordar la enseñanza desde el análisis y el respeto a la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad, ya que éste es quizás uno de los dilemas cruciales de la educación de fin de siglo:[7]

7. "El conocimiento y la autoridad en los currículos escolares están organizados no

tras un discurso común de respeto a las diferencias, los sectores más conservadores desarrollan solapadas acciones de preservación de sus privilegios y de cercenamiento de posibilidades de diversa índole. *Es necesario garantizar que el derecho a la igualdad jurídica, económica y educativa presida y oriente la lucha por el respeto a la diversidad.*

> Igualdad es un objetivo más global que diversidad, diferencia y libre elección. La igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias. Cuando el referente de la diversidad lleva a relegar el énfasis en la igualdad es que, consciente o inconscientemente, se está trabajando más a favor de sus efectos exclusores que de los igualadores (Ramón Flecha, ob. cit., pág. 77).

Por otra parte, abordar la diversidad desde el respeto a los patrones culturales no supone ubicarse en un relativismo axiológico. Hay un límite en la aceptación de la diversidad que está dado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional por los Derechos del Niño. La diversidad no convalida, por ejemplo, el maltrato infantil, el abandono, la reducción a servidumbre o la discriminación de género, problemas éstos que la legislación internacional intenta abordar con sumo cuidado de no herir las identidades culturales. De lo contrario, la escuela estaría comunicando que "todo vale" en la escena familiar y no hay valores morales que se deban propiciar y defender.

En síntesis, rescatar la unidad como eje de la enseñanza que complementa y contrapesa a la diversidad es recuperar el valor de la dignidad humana como punto de referencia sustancial en la diversificación de estructuras familiares. Cuando cada unidad cultural desarrolla múltiples modelos de organizaciones primarias, lo hace en busca de conseguir y preservar las condiciones que permiten vivir la vida. Por eso, la enseñanza acerca de las familias desde la unidad y la diversidad analiza los modos de organización familiar, desde el límite básico y unitario de lo que universalmente entendemos como una *vida digna* hacia la multiplicidad de maneras en que las formaciones culturales y los grupos sociales entienden por una *vida buena* para sí mismos.

---

para eliminar las diferencias, sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural. Las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes" (Giroux, 1994, págs. 107 y 108).

3.3. Diversidad en las propuestas de enseñanza

Abordar la diversidad requiere, de alguna manera, hacerla visible, "ponerla sobre la mesa", para luego entenderla como problema. De este modo, los niños pasarán de interactuar con la diversidad a conocerla, de operar con ella a operar sobre ella, en un sutil corrimiento que caracteriza al proceso socializador de la escuela y que es de suma importancia en la didáctica de las ciencias sociales.

¿Qué significa *operar* sobre la diversidad? Los niños han registrado muchos rasgos de diversidades familiares a lo largo de sus experiencias previas, sus interacciones con otros, las informaciones a las cuales ha accedido, etcétera. La enseñanza escolar puede recuperar esos fragmentos dispersos de los procesos socializadores que transcurren fuera de la escuela, para instituirlos como objeto de conocimiento:

> Que la escuela *socializa* quiere decir, en realidad, que *resignifica* continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. La escuela no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí hace, o debe hacer, es resignificarla desde la enseñanza (Carlos Cullen, ob. cit., pág. 35).

Ahora bien, ¿qué tipos de diversidad podemos establecer para la enseñanza? Siempre la diversidad se define desde algún punto de vista y, en este caso, responderemos la pregunta posicionándonos en los alumnos, para establecer categorías genéricas de donde pueden proceder sus conocimientos previos. Antes advertimos todas las falencias que supone el adoptar sin más el criterio de evolución del conocimiento social de lo cercano a lo lejano, pues entendemos que ambas instancias se vinculan permanentemente, pero recuperamos ese eje como una herramienta para desagregar la diversidad. Asimismo, agregamos el tipo de interacción que se da junto con la cercanía o lejanía. Con estas variables, surgen cuatro categorías:

- *Diversidad cercana* en *contacto personal*: es la que suele darse en los grupos-clase o en los barrios, donde la diversidad existe entre las familias de los alumnos y entre familias vecinas que interactúan entre sí.
- *Diversidad cercana* sin *contacto personal*: es la que se presenta en

barrios o localidades donde coexisten sectores socioeconómicos o grupos culturales diferenciados, que no interactúan en forma directa (no confluyen en las mismas organizaciones educativas y sanitarias, no realizan sus compras en los mismos comercios, etcétera).

- *Diversidad lejana* con *representaciones*: incluye la diversidad que se conoce a través de la televisión, de los viajes de vacaciones, de las revistas o los diarios, etcétera. Por contactos indirectos o circunstanciales los niños tienen algunas representaciones acerca de los grupos diferentes del propio.
- *Diversidad lejana* sin *representaciones*: es la que alude a grupos desconocidos por los alumnos, que sólo pueden aparecer en el aula de la mano del docente, de un invitado o del contacto particular de uno o varios de los niños, pero no de todos.

Como vimos más arriba, el enfoque concéntrico recomendaría partir de lo cercano en contacto personal y avanzar progresivamente hacia lo lejano sin representaciones. Sin embargo, la diversidad cercana en contacto personal es la más difícil de convertir en objeto de estudio, pues es la que involucra en mayor medida los afectos y el universo personal de cada niño. Por este motivo, difícilmente se pueda conceptualizar sobre las experiencias que los alumnos aportan. La misma autocensura que anida en el maestro cuando se pone a hablar con ellos sobre sus familias, con temor de tocar algún punto sensible, nos permite suponer lo que sucede del otro lado, en los niños. Así es como el enfoque de "Construyamos la idea entre todos" no lleva a ninguna parte. Por eso entendemos que éste no es el único y tampoco el mejor lugar para empezar. Por el contrario, uno de los supuestos que debemos erradicar de nuestra tarea es la *creencia en que el objeto de estudio son las familias de los alumnos*. Dijimos más arriba e insistimos en ello:

> El propósito general es abordar la enseñanza de *la* familia como organización social condicionada, para comprender a *cada* familia como grupo primario contextuado, inmerso en *variables culturales* que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificarlas.

¿Qué ocurre con las otras categorías? La diversidad cercana sin con-

tacto personal permite una mayor objetivación y distanciamiento, pero también suscita numerosos prejuicios y resquemores. Aquello que, estando cerca, se desconoce, vive bajo el aliento de la sospecha: "los de ese barrio son todos ladrones", "esos son pitucos", "tené cuidado con los gitanos, los negros, los judíos, los no judíos, etcétera". Por este motivo, éste es un nivel que, en algún momento del recorrido didáctico, se debe abordar, ya que precisamente disolver los prejuicios y la discriminación es uno de los propósitos subyacentes al abordar la diversidad. No obstante, si el rechazo aflora de inmediato, tal vez no sea conveniente, estratégicamente, empezar por aquí.

La diversidad lejana es la que mejor permite el abordaje como objeto de conocimiento, ya que suscita menos movilización de afectos. El problema es aquí cómo empezar, cómo vincular esa nueva información con los intereses de los alumnos y de qué manera motivarlos a aprender. En ese sentido, la diversidad lejana con representaciones permite un ingreso más fluido al tema: si proponemos a los niños estudiar las familias de los "indios", seguramente lo vincularán con las imágenes que vieron en televisión.[8] En el tratamiento, entonces, de una y otra variante de la diversidad lejana habrá que presentar nueva información y, en caso de hallar representaciones, habrá que criticarlas para arribar a una visión más justa y objetiva de la realidad estudiada.

Proponemos entrar por la diversidad lejana, ya que se puede objetivar, recortar y presentar con mayor facilidad, pero caben dos consideraciones. La primera es que el estudio de una parcela de la realidad social tiene la dificultad adicional de encarar un contexto muy diferente del propio: ¿cómo podemos entender la estructura de las familias chinas si no conocemos la cultura y la organización social chinas? Esta objeción es muy pertinente, pues refleja una situación real: la familia china no se puede entender en su totalidad si no es en articulación con el contexto sociocultural en el que tiene sentido. Sin embargo, la misma objeción se puede hacer al abordaje de las familias cercanas: tampoco en este caso los niños tienen conocimiento sistemático de la organización social a la cual pertenecen. Del mismo modo, en la enseñanza de la historia, la primera aproximación a cualquier período es siempre inacabada, ya que se

8. Este y otros ejemplos están pensados desde el entorno de clase media urbana, en este caso, de Buenos Aires.

recortan algunos aspectos de la época que se consideran significativos. En consecuencia, la respuesta a la objeción hay que buscarla en el objetivo del trabajo: ¿queremos que los niños aprendan en forma acabada la estructuración de las familias chinas en relación con su entorno sociocultural o queremos que comprendan que el concepto de familia se construye a partir de una vasta diversidad de modelos? Si el objetivo es este último, podemos bajar un tanto nuestras expectativas y reconocer que la enseñanza de las ciencias sociales siempre procede por "recortes", por retazos seleccionados dentro de una inmensa trama de relaciones, de la que siempre quedan hilos sueltos que se podrán recuperar en otra oportunidad.

La segunda consideración es que nada impide arribar a la diversidad cercana en ambas variantes una vez que exploremos la diversidad lejana. Más aún, es frecuente que la presentación de situaciones fuertemente contrastantes entre sí y con su propia familia suscite en ellos el deseo de expresar cómo es su grupo primario, a cuál de los modelos analizados se parece, qué casos conoce semejantes a uno u otro, etcétera. En última instancia nos interesa llegar a que los alumnos puedan comprender mejor su propio entorno, pero como uno entre otros posibles. Por otra parte, no es lo mismo que el maestro les pida "cuenten cómo es su familia" a que, en un punto del recorrido, un alumno diga "maestro, yo quiero contar cómo es mi familia".

4. CÓMO SE PUEDE PLANTEAR LA ENSEÑANZA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

4.1. Qué pueden aprender los chicos acerca de las familias

Una pregunta semejante a la que encabeza este apartado es la que debiera hacerse el docente que tiene a su cargo un grupo de nivel inicial o primer ciclo: ¿qué puedo enseñarle a mis alumnos acerca de las familias? De alguna manera, se trata de encontrar un "norte" para realizar un recorrido de enseñanza.

La elección de los contenidos que es necesario trabajar puede incluir las demandas o las inquietudes originales de los alumnos, pero también puede surgir de una reflexión del docente acerca de qué aspectos resultan más significativos para ese grupo. En este caso, no se deja de lado el in-

terés de los niños, sino que será parte de la tarea de enseñanza fomentarlo en relación con aspectos de la realidad que, quizá, no habían llamado su atención hasta el momento. Esta postura, que sostenemos para toda selección de contenidos en el área de ciencias sociales, se vuelve particularmente relevante en la enseñanza acerca de las familias, ya que, si dependemos de los intereses previos de los alumnos y a ello acotamos nuestra enseñanza, no saldremos de los límites de la realidad social ya vivida y conocida por ellos. Particularmente en los sectores populares, abordar la diversidad implica abrir nuevos mundos, desarrollar un estímulo cultural que las familias de los niños frecuentemente no están en condiciones de realizar. De lo contrario, la realidad social enseñada estaría sesgada por la inserción social de cada grupo de alumnos y, en lugar de promover la equidad, la enseñanza estaría convalidando la desigualdad del capital cultural.

Creemos que éstos son algunos de los contenidos fundamentales:

⇒ *Desde el punto de vista de los hechos y los conceptos:*

- Que las familias pueden tener formas de organización, estructuras o componentes muy diversos y dispares. La organización y los componentes de las familias varían profundamente entre diferentes culturas, diferentes épocas, diferentes sectores sociales, etcétera.
- Que una familia no lo es por la presencia de ciertos o de todos los componentes, sino por el cumplimiento de ciertas funciones básicas. Las funciones de las familias también varían, aunque en menor grado, y, en general, su variación implica preeminencia de unas sobre otras más que reemplazo de unas por otras. Algunas de las funciones básicas de las familias son:
  - la unidad económica para el consumo y, en algunos casos, para la producción;
  - el mantenimiento de una memoria común, la celebración de ceremonias, ritos, festejos, etcétera, vinculados con esa memoria;
  - el compromiso de algunos miembros (los que están en mejor posición) de velar por otros (que están en posición de desventaja), proveyéndolos de afectos, alimentos, vestimenta, seguridad, vivienda, etcétera;
  - el intercambio de beneficios entre los miembros en forma simultánea o a través del tiempo (véase Serulnicoff, en este libro);

- la sanción y el cumplimiento de un sistema de normas interno atravesado por normas y costumbres externas de diverso origen;
- otras funciones menos estables (la transmisión de un oficio, por ejemplo).

- Que la distribución de tareas y responsabilidades entre los miembros de las familias no es siempre igual ni responde a características inherentes a cada sexo. Que la distribución de tareas y roles puede ser modificada.

⇒ *Desde el punto de vista de los valores y las normas:*

- Que en las familias todos tienen derechos y responsabilidades.
- Que en todas las familias existen conflictos y problemas.
- Que los conflictos pueden ayudar a crecer y a mejorar una familia. Que hay formas más democráticas y participativas que otras de resolver los conflictos.
- Que hay formas más justas que otras de resolver la distribución de tareas y responsabilidades.
- Que hay ciertos derechos que están garantizados desde el Estado y los organismos internacionales para los miembros desprotegidos dentro de las familias. Que hay dependencias públicas a las que se puede concurrir en caso de resultar necesario.

⇒ *Desde el punto de vista de los procedimientos:*

- Los mismos que otros temas de las ciencias sociales:[9] la entrevista, la encuesta, el análisis de documentos, la observación de imágenes, etcétera.
- Hay algunas técnicas específicas o particularmente adecuadas para algunos aspectos de este tema, como la historia de vida o el árbol genealógico.[10]

9. La multiplicidad de contextos y situaciones a los que pueden ser referidos y en los que pueden ser utilizados es una característica básica de los contenidos procedimentales.

10. En todos los casos, es de fundamental importancia que el procedimiento enseñado sea pertinente para el problema que se quiere resolver o el tema que se desea enseñar. El caso del árbol genealógico es emblemático de los procedimientos que se enseñan ha-

4.2. Algunas propuestas y recorridos posibles

Los contenidos descriptos no pueden ser enseñados todos juntos y de una sola vez. Abordar el tema de "la familia" no conduce claramente a ningún lugar. Es probable que este momento de anticipación de qué y cómo queremos encarar la enseñanza tenga una gran incidencia en el resultado final. Muchas de las propuestas sinuosas y a la deriva que los maestros llevan a cabo en las ciencias sociales se deben a la ausencia de una reflexión clara que permita anticipar un "recorte" y un "recorrido".

Recorte y *recorrido* son las coordenadas básicas del abordaje didáctico que proponemos: uno delimita el campo conceptual en el que vamos a movernos y otro establece una secuenciación de actividades de enseñanza. Uno y otro se moldean mutuamente y, en ambos, cobran sentido los contenidos que seleccionamos para trabajar.

Ahora bien, ¿cómo determinar cuando un recorte es apropiado? Los criterios que podemos tener en cuenta no presentan carácter de exhaustividad o una rigurosidad que permita establecer que son necesariamente ésos y no otros los que debemos enseñar. Se trata, más bien, de criterios curriculares que surgen de la reflexión sobre la experiencia de aula y que pueden ser revisados desde ese u otro punto de vista. Proponemos los siguientes:

- un recorte es mejor que otro cuando permite abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover en esos niños o no lo hará con la objetividad de la enseñanza escolar;
- un recorte es mejor que otro en tanto se relaciona de manera más apropiada con los propósitos de enseñanza que nos hemos planteado;
- un recorte es mejor que otro cuando permite que los alumnos pongan en juego mayor cantidad y variedad de conocimientos previos a lo largo de todo el recorrido de enseñanza;
- un recorte es mejor que otro cuando permite establecer una pregunta o problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo;

---

bitualmente porque sí y sin finalidad alguna. Se trata de una herramienta para el estudio de la ascendencia familiar, que puede ser útil, por ejemplo, para analizar las enfermedades hereditarias o para establecer los derechos de herencia de una persona.

- un recorte es mejor que otro cuando permite un abordaje desde diferentes fuentes y procedimientos de las ciencias sociales;
- un recorte es mejor que otro cuando permite aprovechar la experiencia, los materiales y toda la producción didáctica que la escuela ha acumulado acerca del contenido que el docente se propone enseñar;[11]
- un recorte es mejor que otro cuando permite y promueve algún tipo de intercambio con la comunidad, como una salida de campo o una invitación a grupos y personas a que se acerquen a la escuela.

Tras establecer estas recomendaciones, proponemos algunos "recortes", que pueden servir para abordar el tema en las salas mayores del Nivel Inicial o en los primeros años de Enseñanza Básica y enunciamos algunos de los contenidos conceptuales que pueden incluirse en ellos:

- *Padres de todo el mundo:*

Familias monoparentales femenina y masculina; padres solteros y madres solteras; familias a cargo de tutores, hermanos mayores o abuelos; poligamia masculinas y femeninas; familias ensambladas.[12]

- *Cómo formar parejas:*

Costumbres de "pedido de mano" o formación de parejas; ritos de matrimonios civiles y religiosos; poligamia masculina y femenina; parejas homosexuales masculinas y femeninas.

11. ¿Cómo es esto? ¿No se trataba de innovar y cambiar en forma permanente para no ser tildados de "tradicionales"? Tal vez es hora de defender en profundidad la idea de que la única transformación posible y renovación de las prácticas de enseñanza es la que recupera y consolida aquellas experiencias educativas que fueron exitosas, la que se afirma sobre los aspectos mejor construidos de nuestro rol docente, la que se instala en nuestra propia historia de búsqueda autónoma de crecimiento profesional. Si ya trabajamos sobre un recorte el año pasado y fue un buen trabajo, es deseable que este año intentemos repetirlo, con pequeños ajustes. Esta vez sabremos con exactitud adónde queremos llegar, qué pueden llegar a proponer los alumnos, qué problemas debemos anticipar, etcétera. Repetir para mejorar es un desafío más rico y apasionante que cambiar por cambiar sin rumbo claro.

12. Se llama *familias ensambladas* a aquellas en las que coexisten hijos de matrimonios anteriores de uno o de ambos cónyuges, a los cuales se agregan los nuevos hijos de la pareja. También se las llama familias hiloridas o reconstituidas.

- *Hijos e hijas del mundo:*

Preferencias por uno u otro género en algunas partes del mundo; obligación de hijo único (por ejemplo, en China); los hijos de la comunidad (por ejemplo, los *Kibutzim*); los que viven juntos sin ser hermanos (familias ensambladas); derechos del niño.

- *Trabajos familiares:*

Trabajo de toda la familia; distribución sexual del trabajo; oficios que se pasan de una generación a otra; empresas familiares pequeñas y grandes; los trabajos de los que "no" trabajan (amas de casa, estudiantes, etcétera); los que trabajan para la familia (personal doméstico); legislación sobre trabajo infantil.

- *Formas de nacer:*

Hijos buscados y no buscados; ritos de nacimiento; ritos de ingreso a las comunidades religiosas; la elección del nombre; los significados de los nombres en diferentes culturas; el apellido; inscripción legal (partida de nacimiento, documentación, etcétera).

- *Fiestas de familia:*

Formas de festejar: bailes, comidas, invitaciones, etcétera; festejos vinculados con la historia familiar (cumpleaños, aniversarios de casamientos, etcétera); festejos religiosos (bautismo, Bar-mitzva, Navidad, etcétera); festejo familiar de las fiestas cívicas (día de la Independencia, aniversario de próceres, etcétera); fiestas familiares de todo el mundo: motivos, modos, frecuencia, etcétera.

- *El lugar de los abuelos:*

Familia nuclear y extendida; abuelos a cargo de sus nietos; consejos de los abuelos a los padres; instituciones que nuclean abuelos; Abuelas de Plaza de Mayo.

- *Padrastros y madrastras que no son cuento:*

Familias ensambladas; relaciones entre hijo y nuevo marido de mamá o nueva mujer de papá; relaciones entre hermanastros con o sin hermanos en común; tutores en caso de viaje o ausencia; adopciones, etcétera.

- *Cuidados de familia:*

Costumbres de atención de enfermedades; seguros de salud y hospitales públicos; cuidados por parte de abuelos; la "chica" que nos cuida, etcétera.

¿Cómo podría desarrollarse un recorrido desde cualesquiera de estos recortes? La respuesta depende bastante de las características de cada grupo escolar, de los intereses que se vayan generando y de los materiales con que contemos. Tomemos, por ejemplo, el recorte que llamamos "trabajos familiares", en el que nos interesa abordar los aspectos económicos de la organización familiar. ¿Con qué materiales podríamos contar para abordar este recorte? En este y otro caso, convendría contar con textos breves informativos, canciones, imágenes o relatos. Por ejemplo:

- Imágenes de una buena enciclopedia o de publicaciones especiales como el *Atlas de las familias del mundo* o el número de julio de 1989 del *Correo de la UNESCO*.

- Relatos o historias de vida breves como éstas, que transcurren en Guatemala:[13]

> Casimiro es un niño de 10 años proveniente del departamento del Quiché; su madre lo mandó a trabajar a la capital después de la muerte del padre. "Vivo con mi hermano y su mujer –cuenta Casimiro–; trabajo para ellos y me dan cinco dólares al mes además de la comida y la casa. Lo que gano se lo mando íntegro a mi madre que lo precisa. Me levanto a las tres de la mañana para ir a la terminal de autobuses en una de las principales avenidas de la ciudad. Allí vendo bebidas y tortillas (masa de harina y maíz) a los pasajeros. De las tres a las nueve de la mañana estoy solo. Después viene mi

13. En muchos grupos escolares, relatos como éstos pueden resultar demasiado crudos y angustiantes. Obviamente, no es ése el objetivo de proponerlos aquí: estaríamos presionando para abordar prematuramente aspectos que los chicos no tienen cómo incorporar ni pueden resolver. En cambio, sí sabemos que, en muchos grupos escolares, la crudeza de la realidad social ya está presente y textos como éstos pueden habilitar su abordaje en el aula, objetivados como contenido de estudio. En estos grupos, la "violencia de la escuela" pasa por mostrar un mundo idílico que no condice con el que ellos encuentran día a día. Para cualquier situación apelamos al buen criterio del equipo docente.

cuñada a recoger el dinero, vende un poco conmigo y luego se va para venirme a recoger a las diez de la noche. Me dan algunas píldoras así no tengo mucho sueño y puedo dormir poco."

Rosa, de 9 años, cuya lengua materna es el *kakchiquel,* es una hermosa niña de profundos ojos negros. Como todas las mujeres mayas, usa la vestimenta típica que fue impuesta a los indígenas por los españoles después de la conquista. Ella es perfectamente bilingüe, a diferencia de sus padres que hablan únicamente su lengua y algunas expresiones en español. Rosa es analfabeta y dejó de asistir a la escuela. Sus tareas son múltiples: vende verdura en el mercado, prepara la masa de las tortillas y se las lleva a varios clientes, atiende a sus hermanos y ayuda a su madre que quedó paralítica hace cuatro años. Por este trabajo no recibe ninguna remuneración pues trabaja para la familia.

(*Guía del Tercer Mundo 91/92,* pág. 62.)

- Cuentos tradicionales como "El labrador y su esposa". Ésta es una síntesis argumental:

Un labrador llega cansado a su casa y le dice a su esposa que ella sí tiene suerte de no tener que salir a trabajar al campo, ya que se queda todo el día en su casa. Ella, cansada de las tareas domésticas, replica que le agradaría trabajar al aire libre y no estar todo el día encerrada. Discuten acerca de quién trabaja más que el otro hasta que deciden intercambiar los roles. Al día siguiente, la mujer sale al campo y el labrador se queda haciendo las tareas domésticas. Cada uno encuentra infinidad de problemas que no sabe cómo resolver. Al reencontrarse, ambos están dispuestos a reconocer que el trabajo del otro es más duro, pero, al darse cuenta de que los dos han fracasado, se reconcilian y deciden volver cada uno a su tarea respetando el esfuerzo del otro.[14]

14. Como todo relato tradicional, es más rico narrado oralmente con los artilugios y recursos que el docente pueda incluir, respetando la estructura argumental. Este tiene algunas variantes, pero todas permiten poner en consideración el respeto de la diversidad. El final propuesto en este caso no es el único posible y da la posibilidad de discutir otras alternativas: que se enseñen mutuamente y luego se turnen, por ejemplo. Es importante evitar que este final usual sea interpretado como una afirmación de que es "natural" que sea el hombre el que trabaje fuera de casa y la mujer dentro de ella.

- Textos informativos breves como el siguiente:

El trabajo de los gimi

El pueblo gimi de Papúa-Nueva Guinea organiza su trabajo y su vida familiar según el sexo. Los hombres y los niños iniciados viven juntos en las casas de los hombres. Las mujeres viven con sus suegras o con las otras esposas. Dentro de jardines vallados, las mujeres cuidan de los niños, cultivan legumbres, cuidan el ganado, mientras los hombres trabajan en equipos limpiando la selva y construyendo barreras dentro de las cuales confinan a las mujeres. El trabajo de los hombres es estacional y esporádico, mientras que el de las mujeres es constante y repetitivo a lo largo de todo el año.

(Boyden, ob. cit., pág. 33.)

- Canciones como *11 y 6* de Fito Páez, o *Como pájaros en el aire* de Peteco Carabajal.

- Textos escritos especialmente por el docente como resumen de un texto más complejo. Por ejemplo:

La Ie es la familia japonesa tradicional. Los miembros de la Ie son hijos de un mismo padre y comparten la empresa familiar. El primogénito (el hijo varón más grande) es formado para ocupar el lugar del padre cuando éste no esté. Al casarse, el primogénito sigue viviendo en su antigua casa y hereda la responsabilidad de mantener el patrimonio (todo lo que tiene la familia) y la empresa. Sus hermanas, al casarse, pasan a integrar la Ie de sus maridos. La tarea principal de las mujeres es tener hijos y si no los tienen, luego de un tiempo, se las devuelve a su familia de origen. Los varones menores pueden quedar asociados a la Ie, si respetan a su hermano mayor como jefe, o formar una familia propia con mucho esfuerzo. Conservar las riquezas acumuladas es la tarea fundamental del jefe de familia. Si él no puede administrar correctamente la empresa, pierde su lugar.

(Resumen de "De la Ie a la familia nuclear", artículo aparecido en el número de julio de 1989 del *Correo de la UNESCO*.)

- Texto de documentos internacionales como el siguiente:

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda

perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

(Declaración de los Derechos del Niño, 1959. Principio 9.)

Del análisis de estos y otros materiales, de las entrevistas y de las discusiones de clase, el docente aportará elementos para extraer conclusiones. Esas conclusiones a las cuales queremos que los alumnos arriben son nuestros *contenidos de enseñanza* dentro del recorte que seleccionamos. Enunciamos algunos:

- las familias necesitan trabajar para mantenerse;
- hay trabajos que se hacen para conseguir una retribución a cambio y otros que se realizan dentro de cada familia (trabajo doméstico);
- en algunas familias, unos miembros trabajan para mantener a los demás;
- algunas familias comparten un mismo trabajo, en el que se distribuyen las tareas;
- hay conocimientos necesarios para trabajar, que se transmiten de padres a hijos;
- los niños tienen derecho a educarse sistemáticamente y esto implica que su participación en trabajos familiares no debería impedir que concurrieran a la escuela.

¿Cómo podríamos establecer un recorrido? Las primeras actividades deberían servir como disparadores de preguntas, de intercambio de ideas y discusión sobre ellas. Por ejemplo, podemos partir del cuento del labrador y su esposa, para luego preguntar: ¿qué trabajos tiene que hacer una familia?, ¿cómo se distribuyen las tareas de la casa?

Es probable que la discusión permita diferenciar el trabajo de obtención de sustento ("salir" a trabajar, por ejemplo) del trabajo de organización de la casa (las tareas domésticas). De este modo, quedan abiertas dos posibilidades que podemos profundizar en forma sucesiva. Para analizar diferentes formas de obtención del sustento, se podría entrevistar a familias que trabajan juntas. Por ejemplo, es común que familias coreanas arribadas a la Argentina en los últimos años se turnen para atender un local comercial; se podría hacer una salida para entrevistarlos y ver cómo se distribuyen las tareas, por qué eligieron ese rubro, cómo le enseñan a los más chicos, etcétera. En zonas rurales es común que el trabajo agrícola o

de crianza de ganado se continúe entre una y otra generación: los padres legan a sus hijos un pequeño capital (tierra, animales, etcétera) y legan también unos cuantos conocimientos laborales, que transmiten compartiendo el trabajo desde la infancia. Otra entrevista posible es a empresas familiares fundadas por un abuelo y transmitida a una o dos generaciones siguientes. Estas entrevistas aportarán datos que se pueden comparar, ya que es frecuente que aquel abuelo fundador haya sido inmigrante italiano o español y, en sus inicios, haya contado con la colaboración de su esposa e hijos, como las familias coreanas de hoy. También puede verse el caso de profesionales padre e hijo o madre e hija que comparten un estudio o consultorio y entrevistarlos para ver cómo fue la historia de elección de carrera, cómo se distribuyen la tarea actualmente, etcétera.

Acerca del trabajo doméstico, se podría analizar el texto de los "gimi" y el que describe la "Ie" japonesa. En ambos casos hay fuertes diferencias entre la actividad de los hombres y la de las mujeres, aunque cada cultura establece diferencias particulares.[15]

Del análisis de las diferencias entre géneros, el docente puede inducir la pregunta acerca de otras diferencias: ¿todos trabajan igual en las familias?, ¿qué diferencias hay entre el trabajo de los grandes y de los chicos? La respuesta a esta pregunta puede variar mucho según las características sociales del grupo de alumnos: la participación de los niños en la obtención del sustento y en las tareas domésticas difiere mucho entre zonas urbanas y rurales, entre clases altas, medias y bajas, etc. En cualquier caso, convendrá cuestionar las aproximaciones que formulen los niños, para que puedan comprender la diversidad de situaciones. Ejemplos como la historia de Rosa y Casimiro o la canciones *11 y 6* y *Como pájaros en el aire* ayudarán a mostrar situaciones tal vez distintas a las propias. A su vez, este punto requiere un análisis valorativo de las situaciones: el Principio 9 de la Declaración de los Derechos del Niño permitirá discutir cuándo, cómo y por qué hay trabajos que son nocivos para el normal desarrollo de los niños.

Hemos descripto una secuenciación entre muchas posibles. La discusión sobre estos materiales permitirá establecer algunas informaciones

15. Obsérvese, por ejemplo, que en la distribución de los "gimi", las mujeres se ocupan de la labranza, a diferencia de lo que ocurre en el cuento tradicional del labrador y su esposa, y en la Ie japonesa.

nuevas y ciertas preguntas que podemos cotejar con la diversidad cercana. Es probable que, en diferentes puntos del recorrido, los alumnos planteen situaciones que han visto o han vivido. En esos casos, el docente las incluirá con naturalidad y con respeto, como parte de la diversidad puesta en juego.[16]

A lo largo del trabajo, convendría pasar por diferentes modalidades de recoger y sistematizar la información (esquemas sencillos, cuadros, etcétera), diferentes registros en el cuaderno de clases ("hasta ahora aprendí", "preguntas para seguir investigando", por ejemplo), otros tipos de expresión de ideas (hacer un cuento en base a una imagen analizada, hacer un dibujo en base a un cuento o un texto informativo, etcétera).

Como cierre, valdrá la pena encontrar una forma de mostrar las conclusiones del trabajo a la comunidad escolar, a través de una cartelera, de un acto, de una canción pensada entre todos, etcétera. También aquí la validez de la propuesta radica en buena medida en su sentido: mostrar "por mostrar" puede resultar fastidioso, pero cobra significatividad si se pretende comunicar conclusiones que se consideran importantes y valiosas para la comunidad. Este sentido, entonces, requerirá un trabajo con los alumnos y orientará la elección del modo de comunicar que se elija.

Del mismo modo, podemos pensar un recorrido semejante para cada uno de los recortes propuestos más arriba y otros muchos. En todos los casos, cada problemática familiar puede ser introducida desde diversas fuentes, empezando preferentemente por realidades distantes y buscando luego nueva información a través de entrevistas o salidas de campo. La riqueza del trabajo reside, como siempre, en la destreza del maestro para "hacer visible" lo que los diferentes materiales presentan en forma implícita: la diversidad de modalidades y la unidad en dignidad a través de múltiples organizaciones familiares.

16. También es posible que se susciten comentarios un poco más íntimos, que los alumnos acercan al maestro en un recreo, en un comentario "casual", que a veces tiene el objetivo de chequear si lo que sucede en su familia es "aceptable". El docente no puede juzgar legítimamente las diferencias culturales, pero puede distinguir cuándo un comentario merece ser derivado a un profesional cercano que atienda una problemática específica.

5. LA FAMILIA COMO ASPECTO: PROPUESTAS DE TRABAJO PARA LOS AÑOS SUPERIORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Muchos de los temas que se abren en los primeros años requieren un abordaje específico más adelante, y los Contenidos Básicos Comunes los incluyen. En el Segundo Ciclo de la EGB:

- Los rasgos distintivos de los principales grupos sociales en las unidades socioculturales estudiadas. Factores que los distinguen: sus formas de vida, creencias, ideas; actividades que desempeñan y posiciones que ocupan en el plano económico y político.
- Las relaciones entre los diferentes grupos sociales de un mismo ámbito social, en el presente y en el pasado. La organización de las actividades en común, las normas que rigen sus comportamientos. Las diferentes situaciones y posiciones (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, pág. 201).

Y en el Tercer Ciclo de la EGB:

- La familia. Las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo en la sociedad contemporánea. Grupos sociales primarios.
- Las formas de socialización. Ámbito público y privado. La posición de la adolescencia en el presente.
- Los grupos sociales secundarios, tipos, criterios en que se funda su distinción.
- Formas de regulación de las relaciones sociales (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, ob. cit., 1995, pág. 201).

Ahora bien, entendemos que este Bloque de "Las actividades humanas y la organización social" constituye, por un lado, un cuerpo de contenidos que deben ser enseñados de forma sistemática y, por otro, una matriz de abordaje de los contenidos incluidos en los dos primeros Bloques del Capítulo de Ciencias Sociales. En el primer caso, la enseñanza podrá seguir un derrotero semejante al que propusimos para los primeros grados, adecuando los recursos y las consignas. En el segundo caso, la familia aparece más bien como un aspecto de otros contenidos de enseñanza.

Detrás de lo establecido en los CBC subyace la necesidad de remozar los contenidos de la historia y la geografía desde enfoques actualizados,

que incluyen categorías y enfoques provenientes de otras disciplinas sociales, como la antropología, la sociología y la economía. Es en este sentido que la enseñanza acerca de las familias puede ser un punto de referencia o aspecto de diferentes contenidos enseñados en clase.

5.1. Cuándo y por qué la vida familiar puede ser un aspecto de un contenido de enseñanza

> El pasado no existe. Lo que llamamos pasado es nuestro pensamiento actual acerca de lo ocurrido antes de nosotros. Hoy el pasado cambia con rapidez increíble porque nuestra manera de pensar tiende al flujo y a la expansión (White, 1963, pág. 79).

Las ciencias sociales y, entre ellas, la historia dedican buena parte de su producción actual al abordaje de lo que llaman "vida cotidiana" o "vida privada". Se trata de una dimensión hasta no hace mucho desdeñada como objeto de estudio en beneficio de la historia institucional, de los grandes procesos económicos, de las vicisitudes políticas o los desarrollos sociales. Quien merecía el pedestal de la biografía era generalmente una personalidad descollante en algún campo: líderes políticos y religiosos, jefes militares y héroes de independencia, reyes y gobernantes, etcétera. Actualmente, la vida de la gente común se presenta como una puerta de entrada privilegiada para la reconstrucción de procesos más generales y para una comprensión más acabada de los problemas sociales.

> Estoy convencida de que la historia social se presta singularmente para encararla según lo que podríamos llamar un enfoque personal y, asimismo, de que al lector común le es más fácil revivir el pasado si se lo muestra "personificado" en figuras individuales [...]. Porque después de todo, la historia es valiosa sólo en la medida en que tiene vida [...]. Y precisamente lo que ha desalojado a la historia de los anaqueles que aún brindan calurosa acogida a la novela histórica es la convicción de que la historia se ocupa de los muertos o, lo que es mucho peor, de movimientos y situaciones que a primera vista sólo tienen nexos muy remotos con los hechos y emociones auténticamente humanos (Eileen Power, 1983, págs. 7 y 8).

En estos términos inicia la historiadora una interesantísima colección de relatos sobre personajes medievales. La vida de un campesino en

tiempos de Carlomagno, un ama de casa parisiense del siglo XIV o un mercader de lanas del siglo XV sirven para llenar de vida y de significado temas tales como el comercio medieval o la evolución del feudo. Empresa semejante encaran Philippe Ariès y Georges Duby (1991) en su *Historia de la vida privada*.

El estudio de la vida cotidiana divide los campos entre vida pública y vida privada, ámbitos que la modernidad distinguió en relación con el Estado y la sociedad civil, respectivamente. En consecuencia, la familia quedó en la esfera de lo privado, pero con presencia clara y constante de lo público, por ejemplo, a través de la legislación (véase Cecilia Grosman, en este libro). Abordar la vida privada en la modernidad es, ante todo, un desafío que tiene en su centro el estudio de las familias.

Sin embargo, la inclusión de estos enfoques en la enseñanza es todavía incipiente. Aún es necesario desarrollar algunos criterios didácticos y contar con cierta variedad de recursos disponibles. Sin la expectativa de arribar a una solución integral y definitiva, planteamos una propuesta concreta de abordaje de un tema a través de los relatos familiares.

5.2. Algunas propuestas y recorridos posibles

Tomemos el ejemplo de una unidad de historia:

> La Argentina aluvional: las transformaciones socioeconómicas en los ámbitos urbano y rural. Las colonias agrícolas, los ferrocarriles, la inmigración (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, ob. cit., 1995, pág. 199).

La construcción de líneas ferroviarias por parte de empresas inglesas contó con empleados de origen también británico, que desarrollaron sus historias de vida al amparo de ese trabajo y se radicaron en las zonas colindantes al ramal en que se insertaban. Las colonias agrícolas requirieron agrimensores que llevaran a sus familiares hasta las tierras que habría que demarcar. En el ámbito urbano, los barrios obreros fueron ámbito y fuente de variadas costumbres para sobrellevar la vida dura del inmigrante. ¿Dónde podremos encontrar rastros de aquellas experiencias familiares?

Una de las mayores dificultades de la historia de la vida privada de los sectores populares es la obtención de fuentes. Se conservan mejor las mansiones que los pequeños ranchos, las cartas de personajes ilustres que la correspondencia doméstica, las imágenes de quienes podían pagar un retrato que la de aquellos que estaban en los márgenes de la sociedad. Sin embargo, la sociedad aluvional es también la época de "m'hijo, el dotor", los años en que el sueño del tendero y del obrero era que su hijo se educara y adquiriera renombre público, los años en que aquel sueño podía llegar a hacerse realidad. En consecuencia, ¿no habrá alguno de aquellos descendientes de inmigrantes que luego se dedicasen a las letras y que guardaran o registraran testimonios de los años duros?

Desde esta inquietud llegamos a los documentos que reseñamos a continuación. Cartas de la abuela de María Elena Walsh, recuerdos literarios de Norah Lange y fragmentos de una entrevista a Raúl González Tuñón. Se trata de pequeños fragmentos de textos más amplios y muy ricos, que pueden consultarse directamente. Asimismo, es probable que encontremos muchos otros testimonios de aquella época. Con ellos y desde ellos podremos recorrer en paralelo la historia institucional y socioeconómica desde la mirada de familias concretas.

En una visita a Inglaterra, María Elena Walsh recibió, de manos de una tía, las cartas que su abuela Agnes había enviado a su tierra natal tras emigrar a la Argentina. En ellas se traslucen las ilusiones y los desencantos del inmigrante, las delicias y los avatares de la vida cotidiana, las vicisitudes de una familia partida en dos por una enorme distancia. En sus palabras se plasman situaciones de entrañable dureza como describir una boda a los familiares que conocen al novio sólo por su relato o la llegada de los hijos que ella desearía presentar a su padre. La expectativa de un regreso cercano se desvanece lentamente, hasta llegar a la certeza de que no volvería a ver a su familia de origen. Agnes muestra, con estilo preciso y mesurado, una personalidad femenina con dedicación a la vida doméstica y mirada atenta a los sucesos del mundo. No escapan a sus ojos las luchas por el poder, la carestía de la vida o la política imperial británica.

Venezuela 786
Buenos Ayres
14 de agosto de 1876

Querida cuñada Eliza:

Espero que tus hijos se hayan repuesto de tantas enfermedades, pobrecitos. Cómo me hubiera gustado estar en casa para ayudarte a cuidarlos.

Qué raro me parece haberme convertido en una señora casada, como tú. Muchas veces quise escribirte contándote mi noviazgo, pero temí que quedara en nada. Además tenía la ilusión de viajar a casa y contarlo personalmente, pero así es la vida.

Tengo una casa muy bonita en la calle Venezuela, estoy muy cómoda y la boda fue hermosa: a las 8.30 (según la costumbre en este país) y en la casa del sacerdote.

Mis damas de honor y yo nos vestimos en la casa de unos amigos, los Roberts, en la calle San Martín. Mi vestido era de muselina blanca, con velo y azahares. Las damas de honor también vestían de blanco, pero con adornos azules y rojos. Las dos llevaban también velo y guantes blancos, y camelias traídas de Lomas, imagina cuánta elegancia.

Los caballeros vinieron a buscarnos en coche y nos acompañaron hasta la casa del sacerdote, donde se realizó la ceremonia, y después bailamos y festejamos hasta el amanecer. ¡Y ustedes en la cama durmiendo! [...]

Mi esposo David y yo somos muy felices, el mes próximo te mandaremos fotografías. Debimos habernos casado en enero, pero los problemas fueron interminables, y no te digo el gasto, por la diferencia de religión. David es irlandés y Católico Romano. Por suerte pudimos superar inconvenientes de tiempo y de dinero. Pronto te enviaré un periódico con la noticia de la boda.

Tu affma. hermana Agnes

(María E. Walsh, 1990, págs. 286 y 287.)

Calle Liniers 16
Buenos Ayres
22 de mayo de 1887

Mis niños están bien y son muy hermosos. Isabel y Enrique están muy altos para su edad. Julia es pequeña y de ojos muy azules, pero Elenita es la flor de todos ellos, una verdadera belleza.

Walter progresa mucho y deposita su dinero en el Banco, si sigue así irá a visitarlos a ustedes el año próximo. El 24 irá a una fiesta, dice que acompa-

ñado por dos *bomboncitos*. Siempre está de buen talante y lo aprecian en el trabajo, su jefe lo elogia mucho. ¿Así que mi hermano Charlie ha vuelto a casa? Espero sinceramente que salga adelante.

Es impresionante la cantidad de ingleses que acaban de llegar a esta ciudad. Hay tanto trabajo que no pueden conseguir ayudantes, se va a construir un gran puerto, y los vapores llegan repletos de Europa.

Lástima que hay epidemia de difteria, hace dos semanas perdía a una sobrinita de dos años.

(María E. Walsh, ob.cit., pág. 316.)

Calle Liniers 80
27 de octubre de 1889

David está muy mal de salud, casi siempre en cama últimamente. Por suerte Charlie lo ayuda con sus planillas. David piensa hacer un viaje este año, pero como cambia tanto de parecer, no estoy segura. Lamentaré no acompañarlo, pero ya tengo muchos hijos y no me gustaría dejar a ninguno. [...]

Charlie está bien, con buena ropa y bonitos muebles. Walter, en cambio, se ha dado mucho a las compañías bullangueras, espero que se case pronto y siente cabeza. Nos presentó a su novia, es linda y parece una chica seria.

Walter se encontró con esos ingleses que usted menciona y los acompañó a buscar alojamiento. Me dijo que uno se quería volver porque no le gustó la comida y encontró que la ginebra estaba muy aguada.

Hay muchas huelgas ahora y todo está carísimo. Un soberano vale $10 y cuando el oro está a la par es sólo a $5.

Qué tipo asqueroso resultó ese Jack Bunning, anda por ahí con una mujer cuyo marido está en la cárcel. Jamás pensé que fuera un "desertor de esposa".

(María E. Walsh, ob. cit., págs. 324 y 325.)

26 de abril

Desde que empecé esta carta ha pasado mucho tiempo y nunca pude terminarla. espero vivir hasta que reciba tu respuesta.

Enrique está ganando un buen sueldo e Isabel también y yo tengo un poco de dinero, si no estuviera enferma me las arreglaría bien.

Temo que ya no pueda escribir a mis otros hermanos, dales mis cariños. Cómo me hubiera gustado volver a verlos. Pienso que si hubiera ido a Londres a operarme me habría curado, pero no supuse que estaba tan grave. De todos modos, ya es tarde para lamentos.

Me preocupan los chicos. Una señora muy fuerte se ocupa ahora de todo el trabajo de la casa, excepto el planchado. Es una nativa de piel oscura.

Ayer fui a dar un paseo en tranvía descubierto y me hizo bien, el día estaba templado.

Debo terminar ahora esta carta, disculpa los errores pero me cuesta un gran esfuerzo escribir.

Tu affma. hermana Agnes

(María E. Walsh, ob. cit., pág. 338.)

Raúl González Tuñón, poeta aventurero y popular, se crió entre obreros, en una familia amplia donde tempranamente faltó la madre. Hijo de inmigrantes, sus recuerdos dan cuenta del proyecto de "m'hijo el dotor" acuñado por su padre, de las costumbres españolas importadas por un abuelo admirable y de la construcción de una identidad de clase que luego prosiguió en su militancia política y en el contenido de su producción poética.

Nací en el año 1905 en la calle Saavedra 614, entre México y Chile. Cerca de ahí, pero más hacia el norte, nació Carlos de la Púa, después íntimo amigo mío, un poco mayor que yo. [...]

[Mis padres] eran dos inmigrantes españoles que vinieron a los catorce años y se casaron enseguida. [...] Ella vino con Manuel Tuñón, minero asturiano, un abuelo fabuloso que llegó con su gran barba. Y mi padre venía a encontrarse con los hermanos mayores que ya estaban en Buenos Aires. [...]

Cuando llegó a Buenos Aires mi padre comenzó a trabajar con su hermano mayor y trabajó duro para darle una carrera a cada uno de sus hijos. Como todo inmigrante tenía un sueño y ese sueño era la carrera de sus hijos. Y lo consiguió. Se la dio a Tita, la mayor, a Oscar, que siguió comercial. En esa época los inmigrantes, españoles, italianos, judíos, tenían como su máximo sueño la carrera de los hijos. Pero a veces los defraudaban porque estudiaban a la fuerza. Pero mi padre no nos forzó. Se apenó muchísimo cuando Enrique y yo largamos los estudios, porque quería que fuéramos abogados, médicos, o alguna cosa así. Pero cuando mi padre vio nuestros nombres en el diario cambió de idea, sobre todo cuando nos dieron el Premio Municipal de 1928 [...].

[La casa en que nací] era una casa fabulosa, porque allí vivía mi abuelo Manuel Tuñón y mi abuela, dos tías mías hermanas de madre que después se casaron, mi padre, mi madre y siete hijos. Además tenía dos patios y numerosas habitaciones y un níspero. Cuando daba la fruta nos trepábamos al ár-

bol para comerla. [...] Mi padre pagaba nada más que treinta pesos de alquiler por mes. [...]

Mi abuelo Manuel Tuñón trabajó de metalúrgico en la antigua casa Snockel [...]. Lo íbamos a esperar con Enrique a la salida y nos llevaba a un almacén, en la época en que se tomaba ajenjo. Él con su overol azul, su hermosa cara de celtíbero. Era medio rubión. Un hermoso tipo que añoraba los puertos. A mí me quería muchísimo. Me llevaba siempre a lo que se llamaba la dársena. [...] Creo que el hecho de haber nacido oyendo los pitazos de una estación de ferrocarril, el haber ido todos los domingos durante mi infancia al puerto a comer pescaditos fritos con mi abuelo Manuel Tuñón, y las historias que me contaba mi padre sobre mi otro abuelo, el imaginero, incidieron en mi vida extraordinariamente. Porque mi amor por los puertos y el vagabundaje y los viajes me vienen de ahí. Y en mi sangre y en mi poesía siguen presentes. [...]

Contra todo lo que se pueda pensar mi padre y mi abuelo ganaban buenos jornales, además, el peso argentino era fabuloso, se hacían montones de cosas. Hoy casi no se puede explicar, pero con cinco centavos podías comer en el Paseo de Julio y con diez en fondas sólidas, es decir, nosotros no conocimos la miseria, miseria. Éramos pobres, nada más. En aquella época el puchero, que hoy ya no se puede hacer porque es un plato de lujo, era un plato popular. Entonces, al mediodía, hacían una olla inmensa de un puchero que tenía de todo: morcillas, tocino, pelota catalana –que era una albóndiga enorme–, choclos, cuando era la temporada, garbanzos... Nunca comí un puchero tan suculento y sabroso. Y a la noche nos daban con ese caldo que sobraba, una regia sopa. Y además como mi abuelo tenía una bota de vino, nunca nos faltó una buena copa. ¡La bota de Manuel Tuñón! ¡Un buen plato! ¿Cómo iba a ser una infancia desagradable? Te digo incluso que mi padre se compró la casa.

Estábamos a pocos pasos de la plaza del Once. [...] Era una plaza fabulosa, prácticamente un bosque fantástico, extraordinario. De allí todos los primeros de mayo partían las famosas manifestaciones socialistas, en la época en que el socialismo tenía a gente como Del Valle Iberlucea y Mario Bravo. Eran manifestaciones clamorosas. [...] Once era un barrio proletario, con lugares baldíos. El baldío jugó en nuestra infancia un papel protagónico. Era un lugar misterioso. [...]

[A mi madre] la veo de batón verde, dándonos naranjas en un patio, diciendo: ¡pórtense bien porque ahora viene José Ramón! José Ramón era un primo nuestro, cura. Con una gran dulzura, como yo era el menor de los varones le dijo a mi padre que me llevara al Hospital Rivadavia, que fue donde murió y ése es el último recuerdo que tengo de mi madre: ella en la cama del hospital, tocándome la cabeza con las manos. A los pocos días murió. Yo te-

nía siete años. [...] Mi padre no volvió a casarse aunque era joven como ella. Por eso mi hermana Tita significó tanto en la vida de Enrique y en la mía, no sólo como personas, sino también como intelectuales.

(Horacio Salas, 1975, págs. 13 y 23.)

Entre 1910 y 1915, Norah Lange vivió su infancia en la Colonia Alvear (Provincia de Mendoza). De esos años son los recuerdos que narra en su libro *Cuadernos de infancia*, en el cual podemos apreciar la estructura y el funcionamiento de una familia numerosa, con un padre topógrafo, inmigrante de Noruega, y una madre bonaerense, hija a su vez de noruego e irlandesa. Las raíces nórdicas y el entorno agreste caracterizan la educación que brindan a sus cinco hijas y al pequeño varón recién nacido. "La madre" Berta y "el padre" Gunardo cuentan con la ayuda de una niñera para el benjamín y una institutriz para las niñas, amén de la servidumbre que realiza las tareas domésticas. Éstos son algunos fragmentos del relato:

Tres ventanas dan sobre mi niñez. La primera corresponde al escritorio de mi padre. Las pocas veces que entramos en ese cuarto, nos sentimos algo cohibidas frente a los muebles severos, de cuero frío y resbaladizo, y las paredes cubiertas de planos y mapas de distintos países. Presentíamos que allí sólo se llegaba para conversar de cosas serias o cuando era necesario despedir a algún peón, algún sirviente. [...]

Al irnos a dormir divisábamos, desde nuestras puertas, una raya de luz, poco confortable, poco llamativa, en el umbral de la suya. Era la hora en que mi padre escribía, y sólo la madre, con su dulzura permanente, solía entrar para conversar con él. [...]

La ventana de mi madre era más acogedora. Pertenecía a un cuarto de costura. En las casas donde hay muchos chicos, los cuartos de costura siempre son los más dulces, los más buscados. [...] La madre pasaba largas horas en el cuarto de costura, tejiendo o bordando cosas minúsculas. En ese cuarto parecía más accesible, más dispuesta a que se le contara todo [...].

La tercera ventana era la de Irene. Yo siempre tuve por ella un poco de admiración y un poco de miedo. Me llevaba seis años. A veces le permitían que se sentara a la mesa, en el comedor grande, cuando las visitas eran de confianza. Mis hermanas mayores hablaban de ella en voz baja. Le habían sorprendido secretos y, al comentarlos con un tono regocijado y misterioso, se hallaban muy lejos de creer que pronto les llegaría el turno también a ellas.

(Norah Lange, 1957, págs. 15 y 17.)

> Vestidas todas iguales: una pollera azul, una tricota roja o verde, con un gorro del mismo color, antes de llegar al pueblo nos recomendaba, en un inglés engolado: "Recuerden la sangre azul y pórtense de acuerdo con ella", pero al avanzar las cinco rodeando a la institutriz, por la Avenida del Nevado, esa advertencia jactanciosa no impedía el comentario con que la gente nos señalaba: "Allí viene la familia colorada, la familia verde...".
>
> (Norah Lange, ob. cit., pág. 30.)

Sobre estos textos, los alumnos pueden contestar un breve cuestionario como el siguiente:

- ¿Cómo estaba compuesta la familia del autor?
- ¿Qué actividades laborales tenían los miembros de la familia?
- ¿Quién y por qué era inmigrante?
- ¿Qué costumbres conservaban de sus países de origen?
- ¿Qué referencias se hacen a cuestiones políticas y económicas concretas de ese período?
- ¿Cómo se veían desde esas familias: el ferrocarril, el costo de la vida, la vivienda, etcétera?
- ¿Qué esfuerzos y "sacrificios" realizaban y qué aspiraban a conseguir con ellos?

Estas y otras preguntas promoverán un matiz diferente en la mirada de los contenidos seleccionados. Del análisis de estos textos se pueden inferir algunas relaciones entre, por un lado, procesos políticos y transformaciones socioeconómicas de diferentes ámbitos (urbano y rural) y, por otro, la organización familiar de los sectores que aportaban su trabajo a las colonias agrícolas o los ferrocarriles. La inmigración, por su parte, se puede explicar en la articulación entre la crisis de países que expulsaban población y la necesidad de mano de obra de países poco poblados como la Argentina, pero su comprensión cabal requiere abordar cómo en las familias se construyó el sueño de progreso, qué sacrificios requirió su concreción, hasta qué punto debieron tensarse las relaciones familiares en historias que prosiguieron a uno y otro lado del océano.

La unidad aparente de los procesos de superficie que caracterizan a la Argentina moderna se enriquece y toma volumen con la manifestación de la diversidad, de la multiplicidad de miradas desde las cuales se veía

y se aportaba al devenir colectivo. La diversidad también permite vislumbrar las cuentas no saldadas, las promesas incumplidas del progreso. Sólo así, el cuadro de época adquiere cierta integralidad y puede hallar lazos de vinculación con las posteriores demandas del radicalismo, la literatura de los años '20 y siguientes, la reforma universitaria y otros procesos sociales cuyo tejido se inició, en buena medida, al calor de los hogares familiares.

6. A MODO DE CIERRE

La enseñanza acerca de las familias es y seguirá siendo un "tema difícil" para los maestros, pero intentamos desplegar las posibilidades de considerarlo también un tema apasionante y significativo, un contenido con sentido pleno, en tiempos en que cada contenido de enseñanza debería medirse con la vara de un "por qué" y un "para qué" que las prácticas escolares, en buena medida, han ido desdibujando.

Enseñar las familias desde la unidad y la diversidad significará, ante todo, asumir en la escuela una mirada problematizadora del mundo social contemporáneo y acompañar, desde el aula, el derrotero de las ciencias sociales en este fin de siglo y las expectativas de la sociedad de entender y aceptar la diversidad en el marco de la igualdad y la dignidad. Significará, también, habilitar la entrada a la escuela de los cambios recientes en la vida privada y legitimar las diferencias, desde una organización social que, muchas veces, ha entendido la igualdad como homogeneización y uniformación superficial. Significará, por último, una apuesta a las posibilidades de la escuela de contribuir a la construcción de actitudes más democráticas y menos discriminatorias, pues aunque sabemos que la educación, por sí sola, no va a cambiar el mundo, el mundo no cambiará sin la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, Beatriz: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg y Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Apor-*

tes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Anadón, M. y otros: "Análisis ideológico de textos escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación*, año V, n° 13 y 14, Buenos Aires, Ed. Axis, enero-septiembre de 1975.

Ariès, Philippe y Duby, Georges: *Historia de la vida privada*, Madrid-Buenos Aires, Taurus, 1991.

Boyden, Jo: *Atlas de las familias del mundo,* Barcelona, Debate-Círculo de Lectores, 1993.

Camilloni, Alicia: "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio" (mimeo), Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.

Carretero, Mario: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia,* Buenos Aires, Aique, 1995.

Castorina, José Antonio: "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en *Problemas en psicología genética,* Buenos Aires, Paidós, 1989.

CEPAL: *Cambios en el perfil de las familias; la experiencia regional,* Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas, 1993.

Coll, César: *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar,* Barcelona, Laia, 1987.

Coll, César y otros: *Los contenidos en la Reforma,* Buenos Aires, Santillana, 1994.

Cullen, Carlos: *Crítica de las razones de educar,* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Ferreiro, Emilia y García, Rolando: "Presentación de la edición castellana", en Piaget, *Introducción a la epistemología genética,* Buenos Aires, Paidós, 1974.

Flecha, Ramón: "Las nuevas desigualdades educativas", en Castells, M. y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación,* Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1994.

Giroux, Henri: "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna", en Castells, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1994.

Gutman, Sergio y Siede, Isabelino: *Formación Ética y Ciudadana en el Primer Ciclo,* Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1996. Documento de trabajo N° 2.

Hannoun, Hubert: *El niño conquista el medio,* Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

Kazuo, Kurimoto: "De la Ie a la familia nuclear", en *Correo de la UNESCO*, julio de 1989.

Lange, Norah: *Cuadernos de infancia,* Buenos Aires, Losada, 1957.

López Carretero, Asunción: "Evolución de la noción de familia en el niño", en *Infancia y aprendizaje*, n° 9, Madrid, Pablo del Río Editor, enero de 1980.

Ministerio de Cultura y Educación: *Objetivos pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio; Contenidos Mínimos del Nivel Primario Común.* Resolución Ministerial N° 284/77, Buenos Aires, 1977.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Consejo Federal De Cultura y Educación: *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, MCyE, 1995, 2da. edición.

Power, Eileen: *Gente de la Edad Media*, Buenos Aires, Eudeba, 1983.

Salas, Horacio: *Conversaciones con Raúl González Tuñón,* Buenos Aires, La Bastilla, 1975.

Siede, Isabelino: *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos,* Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1997. Documento de trabajo N° 4.

Siede, Isabelino y otros: *Todos y cada uno; frente al desafío de los derechos humanos,* Buenos Aires, Amnesty International, 1997.

UNESCO: *Hacia un mundo mejor. Unidades pedagógicas modelos para la Enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y de las Naciones Unidas,* Nueva York, Publicación de las Naciones Unidas, 1986.

Walsh, María Elena: *Novios de antaño,* Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

White, Lynn: *Fronteras del conocimiento*, Buenos Aires, Eudeba, 1963.